



# **Hyvinvointia ja oppimista luonnossa**

## **”Kivaa kun saa vaan olla metsässä”**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Varhaiskasvatuksen opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 35op  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2020  
Kirsi Myllyniemi

Ohjaajat: Jonna Kangas  
ja Sara Sintonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, varhaiskasvatuksen maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Myllyniemi Kirsi		
Työn nimi - Arbetets titel Hyvinvointia ja oppimista luonnossa		
Title Wellbeing and learning in nature		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jonna Kangas/ Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 05/ 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s + 8 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tämän Pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli tarkastella varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten luontokokemuksia, sekä toisaalta ympäristökasvattajien näkemyksiä lasten luontokokemuksiin liittyen. Tarkastelun kohteena ovat luontokokemukset, jotka haastateltavien mukaan vaikuttavat positiivisesti lasten luonnossa oppimiseen ja hyvinvointiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös selvittää, millaisena varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten lasten osallisuus näyttäytyy ympäristökasvatuksessa. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että luonto on oppimisympäristönä monipuolinen ja tarjoaa paljon oppimisen mahdollisuuksia. Luonnossa toimimisella, sekä lapsen osallisuudella on aiempien tutkimusten valossa nähty olevan positiivisia hyvinvointivaikutuksia.</p> <p>Tutkielmaa varten haastattelin seitsemää luontopäiväkodin 4-6- vuotiasta lasta, sekä kolmea ympäristökasvatuksen asiantuntijaa, joilla oli paljon kokemusta lasten luontotoiminnasta. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja asiantuntijoista poiketen lasten haastattelut kahtena erillisenä ryhmähaastatteluna. Haastatteluaineistoa tulkittiin teoriaohjautuvan sisällönanalyysin keinoin teemoittelun avulla.</p> <p>Tässä tutkimuksessa lasten säännöllinen ja kiireetön luonnossa vietetty aika nähtiin tärkeänä hyvinvointikokemusten ja oppimisen mahdollistajana. Luontosuhteen rakentamisella oli ympäristökasvattajien näkemysten mukaan tärkeä rooli alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksessa. Luonto oppimisympäristönä tarjosi monipuolisia toiminnan mahdollisuuksia, sekä monipuolisia aisti- ja motorisia kokemuksia. Luonnon havainnointi ja tutkiminen nähtiin tärkeinä oppimisen kanavina. Lasten osallisuudella koettiin olevan sekä hyvinvointia että oppimista edistäviä vaikutuksia. Eniten vaikuttamisen mahdollisuuksia lapsilla oli leikissä. Ympäristökasvatuksessa lapsilähtöisyys, lasten osallistaminen ja leikki nähtiin arvokkaina. Johtopäätöksenä voidaan todeta luonnolla olevan positiivisia vaikutuksia lasten hyvinvointi- ja oppimiskokemuksille. Osallisuudella on tärkeä rooli alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisympäristö, luonto, ympäristökasvatus, hyvinvointi, osallisuus		
Keywords Learning environment, nature, environmental education, wellbeing, participation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kirsi Myllyniemi		
Työn nimi - Arbetets titel Hyvinvointia ja oppimista luonnossa		
Title Wellbeing and learning in nature		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early childhood education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jonna Kangas/ Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 05/ 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 p. + 8 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The goal of this study was to research the nature experiences of children going to kindergarten and pre-school, as well as the environmental educators' thoughts about children's nature experiences. The focus is on the nature experiences, which according to the educators, have a positive effect on the well-being of the children and their learning in nature. The aim of this study was also to research how the children's participation can be seen in the environmental education. The previous research has shown that the nature is a varied learning environment that offers lots of possibilities for learning and that activities in nature and children's participation have a positive effect on the well-being.</p> <p>For this study I interviewed seven 4-6 years old children going to a nature kindergarten and three experts in environmental education. The experts had lot of experience of the nature activities with children. The themed interviews with the experts were arranged individually whilst the children were interviewed in two separate groups. The qualitative data from the interviews was analysed using the theming method of the theory-based content analysis.</p> <p>This study sees the regular, unhurried, time spent in the nature as an important facilitator of experiences of well-being and learning. According to the environmental educators, building a relationship to nature has an important role in the environmental education of the children under school age. The nature as a learning environment offered ample possibilities to different activities as well as varied sensory and motor experiences. Observing and studying the nature were seen as important ways of learning. The participation of the children was seen as beneficial for well-being and learning. The children had biggest possibilities for influencing, when they were playing. Also the child-oriented approach, children's participation and playing were seen as important factors in environmental education. As a conclusion, the nature seems to have positive effects on the well-being and learning experiences of the children. The child's own participation has an important role in the nature education of the children.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisympäristö, luonto, ympäristökasvatus, hyvinvointi, osallisuus		
Keywords Learning environment, nature, environmental education wellbeing, participation		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPPIMINEN MONINAISISSA YMPÄRISTÖISSÄ.....	1
	2.1 Oppimisympäristöjen laatutekijöitä.....	1
	2.2 Luonto oppimisympäristönä.....	4
	2.3 Ympäristön käytön pedagogiset mahdollisuudet.....	6
	2.4 Hyvinvointi oppimisympäristöissä.....	9
	2.5 Osallisuus ja vaikuttaminen oppimisympäristöissä.....	13
3	YMPÄRISTÖKANSALAISEKSI KASVAMISTA.....	16
	3.1 Ympäristökasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita.....	16
	3.2 Palmerin puumalli.....	20
	3.3 Tutkiva oppiminen.....	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
	5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis- hermeneuttinen tausta.....	25
	5.2 Teemahaastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä.....	27
	5.3 Tutkimuksen kulku.....	28
	5.3.1 Haastateltavien valinta ja aineiston koko.....	30
	5.3.2 Lasten haastattelu ja tutkijan rooli.....	32
	5.3.3 Aineiston analyysi ja analyysin eteneminen.....	34
6	TUTKIMUSTULOSTEN ESITTELY.....	37
	6.1 Millaiset luontokokemukset ympäristökasvatuksen ja lasten näkökulmasta edistävät lasten hyvinvointia?.....	37
	6.1.1 Fyysinen taso.....	37
	6.1.2 Psyykinen taso.....	42
	6.1.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen taso.....	44
	6.2 Millaiset toiminnan mahdollisuudet edistävät lapsen.....	46
	luonnossa oppimista.....	46
	6.2.1 Oppimista ympäristössä ja ympäristöstä.....	47
	6.2.2 Elämyksiä ja luonnosta huolehtimisen taitoja.....	51
	6.3 Millaisena lasten osallisuus näyttäytyy lasten ympäristökasvatuksessa?.....	54

7	LUOTETTAVUUS.....	59
---	-------------------	----

8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA .....	62
---	-----------------------------------	----

	LÄHTEET .....	68
--	---------------	----

#### LIITTEET

LIITE 1.

LIITE 2.

LIITE 3.

LIITE 4.

## **TAULUKKO**

Taulukko 1. Asiantuntijoiden roolit. s.32

## **KUVIOT**

Kuvio 1. Palmerin laajennettu puumalli (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 23) s.22

Kuvio 2. Haastatteluaineiston pääluokat, alaluokat ja analyysikehys s.36

Kuvio 3. Ympäristön affordanssit eri vuodenaikoina asiantuntijoiden kuvaamina s.51

# 1 Johdanto

Nykylapsuus on kognitiivisesti kuormittunutta ja stressialtista aikaa. Ihmiset ovat kuitenkin heränneet uudelleen ymmärtämään millainen voimavara luontoympäristö on vastapainoksi kiireelle, hälinälle ja aivojen kuormittumiselle teknisten laitteiden aiheuttamassa ärsyketulvassa. (Juusela & Wahlström, 2017.) Suomen luonto vaihtuvine vuodenaikoinen tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia lasten oppimiselle kuin päiväkotien sisätilat laajentaen lasten elämysmaailmaa ja muuntuen lasten tarpeita vastaavaksi. Metsäesikouluja toimii Suomessa useita ja ulkona oppiminen on trendinä kasvava, sekä perusopetuksessa, että varhaiskasvatuksessa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL on aloittanut vuonna 2018 hankkeen, jossa lasten elimistön mikrobistoa halutaan monipuolistaa pilttipäiväkodeissa tuoden luonnonläheisiä toimintamalleja lasten arkeen. Lasten luontosuhteen elvyttämisestä on syntynyt keskustelua useilla tahoilla. Lapsi omaksuu asenteet ja toimintatavat jo varhain ja varhaiskasvatuksella on siten tärkeä osa toimintamallien ja ajattelumallien rakentajana myös ympäristökasvatuksen saralla. Lapset nähdään usein tulevaisuuden vaikuttajina ja ympäristökansalaisina. Ympäristökansalaisuus ei synny itsestään vaan vaatii ammattitaitoisten, työhönsä sitoutuneiden kasvattajien pitkäjänteistä työskentelyä lasten parissa.

Ympäristökansalaisuudella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan kansalaisena toimimista sisältäen myös ympäristöstä huolehtimisen ja kestäväan kehityksen näkökulmat. Jos lapsi nähdään vain tuottavana kansalaisena voi lapsuuden itseisarvo unohtua. Varhaiskasvattajilla ja esiopettajilla on suuri vastuu ohjatessaan omalla toiminnallaan lapsiryhmiä kohti kestäväää elämäntapaa ja elinikäistä oppimista. Itselleni luonto oppimisympäristönä on ehtymätön aarreaitta. Tämän Pro gradu -tutkielman aiheen synnyttäminen kesti vuosia, mutta syntyessään aihe oli jo mielessäni melko valmis. Hyvinvointi ja oppiminen suhteessa lapsen osallisuuteen ovat aihealueina ajankohtaisia ja myös itselleni varhaiskasvatuksen opettajana tärkeitä. Oma kiinnostukseni luontoon syntyi varhaislapsuudessa, joka oli täynnä monipuolisia luontokokemuksia Vuosaaren kallioisissa metsissä ja merenrannoilla. Lapsuusajan luontokokemukset pureutuivat syvälle sekä kehooni että mieleeni kaikkina vuodenaikoina koettujen aistikokemusten kautta. Luovuutta pursuavista leikeistä erilaisissa luonnonympäristöissä on riittänyt ammennettavaa niin varhaiskasvattajana kuin omien lastenkin kanssa toimiessani. Monipuolinen toiminta luonnonympäristöissä kaikkina vuodenaikoina on muovannut itselleni vahvan luontosuhteen ja tarjonnut runsaasti elpymisen kokemuksia, elämyksiä ja oivalluksia. Näitä kokemuksia luonto tarjoaa yhä ja niiden syntymistä toivon edistävänä myös lasten elämässä. Lapset

oppivat ympäristössään ja ympäristöstään uusien kokemusten ja aktiivisen toiminnan kautta. (Reunamo & Suomela 2013; Tovey 2007; Palmer 1998.) Luonto monipuolisine maastonmuotoineen, puroineen ja kiipeilypuineen tarjoaa loputtomia oppimisen mahdollisuuksia, tarjoumia (Kyttä 2003).

Alle kouluikäisten lasten osallisuus ympäristökasvatuksessa vaatii kasvattajilta kokemukseni mukaan sensitiivisyyttä, kykyä havainnoida ja taitoa löytää oppimiskokonaisuuksia lasten mielenkiinnonkohteista käsin. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan erään eteläsuomalaisen luontopäiväkodin lasten (N=7), sekä kolmen ympäristökasvatuksen asiantuntijan hyvinvointi- ja oppimiskokemuksia luonnossa teemahaastattelujen kautta. Tutkimusjoukkona lapset ovat innokkaita, avarakatseisia, aitoja ja rehellisiä. Asiantuntijoiden näkemyksistä kumpuaa kokemus monipuolisesta luontotoiminnasta säällä kuin säällä. Palmer (1998) näkee ympäristökasvatuksen ikään kuin puuna, jonka juuristo muodostuu lapsen merkittävistä elämäkokemuksista ja lehvästön suojissa lapsi oppii ympäristössä, ympäristöstä, sekä oman toimintansa kautta oppii myös toimimaan ympäristön puolesta. Kaiken oppimisen taustalla Palmer pitää tärkeänä osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Leskisenoja (2019) puolestaan pitää merkityksellisenä lapsen osallisuuden nostamista viime vuosina varhaiskasvatuksen painopistealueeksi yhtenä selkeänä hyvinvoinnin edistäjänä. Tutkimuksissa on havaittu lasten osallisuuden ja riittävän autonomian kokemusten erilaisissa oppimisympäristöissä toimittaessa vaikuttavan lasten hyvinvointikokemuksiin positiivisesti. On tärkeää, että lapsi saa jo varhain kokemuksia aktiivisesta sitoutumisesta oman yhteisönsä toimintaan. (Storli & Sandseter, 2019.) Laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus osaavat vastata lasten alati kasvavaan ”vihreän ajan” tarpeeseen hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista katsottuna. Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti kaikesta ja kaikkialla jokaista aistiaan käyttäen. Perusopetuksen puolella monialaiset oppimiskokonaisuudet luokahuoneen ulkopuolelle vietyinä ovat jo arkipäivää. (Mykrä, 2017, 10). Tovey (2007) ja Kyttä (2003) puolestaan tuovat esille luonnon tarjoamien monipuolisten toiminnan mahdollisuuksien, affordanssien merkityksen lapsen oppimisen edistäjänä. Silta ulkona oppimiseen voidaan luoda jo varhaiskasvatuksessa lapselle luonnollisen, aktiivisen toimijuuden kautta. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ympäristökasvatus voivat tarjota jokaiselle lapselle havainnoinnin ja oppimisen iloa sekä osallisuuden kokemuksia myönteisessä ilmapiirissä. Millaiset luontokokemukset edistävät lapsen hyvinvointia ja toisaalta, millaiset luontokokemukset ja toiminnan mahdollisuudet edistävät lasten luonnossa oppimista? Näitä kysymyksiä pohdin tässä Pro gradu -tutkielmassa osallisuuden näkökulmasta teemahaastattelun avulla.



## 2 Oppiminen moninaisissa ympäristöissä

Nykyisin oppimisen ympäristöille on ominaista niiden monipuolisuus. Hyvä oppimisympäristö tarjoaa lapselle kokonaisvaltaisia oppimisen kokemuksia sekä mahdollistaa syvällisemmän ymmärryksen rakentumisen lapsen olemassa olevia tietovarantoja unohtamatta. Kumpulainen ym. (2010, 11) toteavat, että oppimisen ympäristöjen tulisi tarjota lapselle mahdollisuuksia kehittää ongelmanratkaisutaitoja sekä valmistaa lasta myös kyseenalaistamaan ja perustelemaan opittuja sisältöalueita. Tärkeätä ihanteellisen oppimisympäristön määrittelyssä näyttäisikin olevan sen lapselle tarjoamat monipuoliset oppimisen mahdollisuudet sekä lapsen oman aktiivisuuden edistäminen. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan oppimisympäristön laatutekijöitä, luontoa oppimisympäristönä, ympäristön käytön pedagogisia mahdollisuuksia sekä hyvinvoinnin ja osallisuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä lapsen toimintaympäristöissä.

### 2.1 Oppimisympäristöjen laatutekijöitä

Oppimisympäristö voi olla tila tai se voi olla jokin paikka. Myös yhteisö, toiminta tai verkosto voidaan nähdä oppimisympäristönä, jos niiden nähdään tukevan oppimista. Useimmiten oppimisympäristöllä tarkoitetaan erilaisia fyysisiä, kulttuurisia, kognitiivisia, sosiaalisia ja affektiivisiä ympäristöjä, joissa oppimista tapahtuu. (Kronqvist, L. & Kumpulainen, K. 2011, 45.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, 32) määrittelevät oppimisympäristön käsitettä seuraavasti: ”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristön käsite sisältää varhaiskasvatuksessa muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden.” Oppimisympäristön tulee varhaiskasvatuksessa olla turvallinen, oppimista edistävä, sekä esteetön. Lapsen oppimista leimaa kokonaisvaltaisuus. Varhaiskasvatuksessa uudet opittavat asiat ovat aina yhteydessä lapsen aiempaan kokemusmaailmaan ja lapsi oppii muun muassa jäljittelyn ja ympäristön havainnoinnin kautta, myös itseilmaisu ja taiteellinen kokeminen laajentavat lapsen oppimista. Lasta kiinnostava toiminta motivoi lasta ja aikuinen tukee oppimista sopivasti lasta ja lapsen edellytyksiä havainnoiden ja kannustaen. Leikki on lapsen luontainen oppimisen kanava ja leikin merkitys lapsen oppimisessa tulee tunnustaa laajalti. Leikkiessään lapsi kokee iloa ja saa onnistumisen kokemuksia. Lapsi oppii kaikkia aistejaan käyttäen yhdistäen niin tiedot, taidot, kielen, tunteet, keholliset kokemukset kuin ajattelunkin. (Opetushallitus, 2018, 22.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on julkaissut varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit (Vlasov ym. 2018), joissa fyysisen oppimisympäristöjen laatua määrittää sekä tilojen terveellisyys että toiminnallisuus. Tilojen toiminnallisuus ei kuitenkaan yksin takaa laadukasta pedagogiikkaa, vaan viime kädessä pedagoginen suunnittelu ratkaisee sen, millaiseksi toiminta muodostuu ja millaisena lapsi toiminnan tilassa kokee (Vlasov ym. 2018, 51.) ”Varhaiskasvatuslaissa säädellyt rakenteelliset reunaehdot, kuten ryhmäkoko, aikuisten ja lasten välinen suhdeluku sekä henkilöstörakenne, vaikuttavat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöön sekä välillisesti siellä toteutettavaan pedagogiseen toimintaan. Lisäksi vaikutusta on myös varhaiskasvatukselle osoitetuilla resursseilla, joihin lukeutuvat paitsi taloudelliset resurssit, myös fyysiset tilat ja materiaalit”. (Vlasov, 2018, 47.) Rakenteellisilla laatutekijöillä kuvataan myös varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista osaamista. Laadun prosessitekijöillä taas viitataan varhaiskasvatuksen pedagogiikan ydintoimintoihin, joille rakennetekijöillä luodaan pohjaa. Näihin ydintoimintoihin lukeutuvat lasten ja varhaiskasvattajien väliset vuorovaikutusprosessit. Vain jos laadun rakennetekijät ovat kunnossa niin varhaiskasvatuksen prosessitekijätkin voivat olla laadukkaita. (Vlasov ym. 2018, 39.) Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja todentuvat kansallisella, paikallisella ja pedagogisen toiminnan tasolla. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorien laadun prosessitekijöiden avulla voidaan arvioida myös erilaisissa oppimisympäristöissä tapahtuvaa toimintaa. Silloin kiinnitetään huomiota toiminnan sisältöön: Kannustaako toiminta lasta leikkimiseen, liikumiseen ja tutkimiseen? Myös uuden luomiseen ja itseilmaisuun tulisi olla mahdollisuus laadukkaassa oppimisympäristössä. (Vlasov ym. 2018.)

Esiopetussuunnitelman perusteet jatkavat pitkälti samaa linjaa siinä mitä varhaiskasvatuksen puolella oppimisympäristöiltä edellytetään. Edellä mainittujen asioiden lisäksi esiopetuksen puolella oppimisympäristöjen tulee olla pedagogisesti joustavia sekä monitahoisia kokonaisuuksia. Esiopetuksen oppimisympäristöiltä vaaditaan tilaa leikille ja asioiden moninaiselle tarkastelulle. Niiden tulee olla myös lasta motivoivia sekä mahdollistaa toiminnallisten työtapojen käytön. (Opetushallitus, 2014, 23.) Cooper on (2015, 86) puolestaan koonnut artikkelissaan luonnonmukaisen leikki- ja oppimisympäristön vaikuttavan positiivisesti seuraaviin asioihin alle kouluikäisillä lapsilla: itsesääätelytaitojen kehittyminen, fyysinen kestävyys ja karkeamotoriset taidot, kognitiivinen kehitys, akateemiset taidot ja itseluottamus. Lisäksi hän mainitsee luonnonmukaisen leikki- ja oppimisympäristön parantavan näkökykyä ja ravitsemusta, sekä vähentävän ADHD-oireita lasten samalla lasten keskittymiskykyä. Cooperin mukaan eri tutkimukset ovat osoittaneet, että laadukas luonnonmukainen oppimisympäristö auttaa lapsia rakentamaan ymmärrystä ympäristön kiertokulusta sekä lisää kunnioitusta koko ekosysteemiä kohtaan.

Monipuolinen fyysinen oppimisympäristö vaikuttaa positiivisesti lasten kehitykseen, joten paljon erilaisia haasteita muun muassa motoristen taitojen harjoitteluun. Monipuolisena lapsen oppimisympäristö voidaan nähdä myös silloin, kun se tarjoaa lapselle sekä fyysisesti että psyykkisesti moninaisia kokemuksia ja on myös esteettinen. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 77-79, Tovey 2007.) Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, 46) sekä Palmer (1998) huomioivat esteettisyyden oppimisympäristön laatutekijänä. Esiopetuksen oppimisympäristöjen kehittämisessä on hyvä huomioida lasten sosiaalisten suhteiden rakentuminen. Lapsen tarpeita vastaava, hyvä oppimisympäristö kannustaa monipuoliseen vuorovaikutukseen vertaisryhmässä. Oppimisympäristön laadusta kertoo myös lasten mahdollisuudet tilojen suunnittelu- ja rakennustyöhön ja ylipäättään lasten käden jäljen näkyminen toimintaympäristöissä. (Opetushallitus, 2014, 24.) Tovey puolestaan toteaa luonnonympäristöjen tarjoavan sellaisia oppimisen mahdollisuuksia, joita eivät sisätilat voi tarjota. Esimerkiksi sisätiloissa tarjolla olevaan vesileikkiin voidaan ulkona yhdistää paljon erilaisia toiminnan mahdollisuuksia eri materiaaleineen. Veden, hiekan, kivien, keppien ja muiden materiaalien tutkiminen ja yhdistely leikissä kehittää sekä yhteistoiminnallisuutta, että ongelmanratkaisukykyä. Suomessa metsä on lähes kaikille saatavilla oleva luonnonympäristö. Juusolan ja Wahlstömin (2017, 39) mukaan olisi hyvä opettaa lapsille, että metsään meneminen ilman suorituspainetta on meille Suomessa asuville rikkaus. Lapset luovat jatkuvasti uusia merkityksiä niissä ympäristöissä, joissa toimivat. Toiselle lähimetsä on se arvokkain leikkipaikka, kun taas toinen kokee merenrannalla mielihyvän ja rentoutumisen kokemuksia. (Chawla, 1998.)

Nykyisin oppimista tulee tarkastella yhä enemmän luovuuden ja leikillisyyden näkökulmista. Tämä tulee huomioida myös oppimisympäristöissä. Viime vuosina luovuuden edistämistä on pidetty useissa maissa kansallisena kärkihankkeena. Ryhmissä toimiminen, kyky hankkia, käsitellä ja yhdistellä monenlaista tietoa ovat tavoitteita, jotka oppimisympäristöjen suunnittelijoiden tulee tiedostaa. Koulun ja tätä kautta myös varhaiskasvatuksen tulee tiedostaa pyrkimys oppijoiden luovuuden kehittämiseen. Luovuus ei lisäännä sattumalta vaan oppimisympäristöjen kautta. (Kronqvist, & Kumpulainen, 2011, 58.) Oppimisympäristöjen suunnittelussa tulisi Toveyn (2007) mukaan muistaa lasten tarve kokea aktiivista toimijuutta, saada monipuolisia aistikokemuksia sekä motorisia kokemuksia. Hän pohtii lasten välittömien luontokokemusten suurta merkitystä lasten oppimisessa. Välittömällä luontokokemuksella Tovey kuvaa suoraa aistikokemusta ulkotilassa. Hänen mukaansa välittömät luontokokemukset ovat avainasemassa alle kouluikäisten lasten oppimisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että

vaikka lapset oppivat luonnonympäristöissä myös tunnistamaan ja nimeämään kasvi- ja eläinlajeja, on tiedollinen puoli kuitenkin vain pieni osa ympäristökasvatusta. Omat havainnot ja mielenkiintosiin ilmiöihin tutustuminen kannustavat lasta lähiympäristöjen tutkimiseen. (Opetushallitus, 2018, 46.)

Oppiminen voi olla pinnallisempaa tai syvempää ja oivaltavampaa. Laevers (2000) viittaa Chikszentmihaylin (1979) luomaan *flow*n käsitteeseen oppimisessa. Tällä Laevers (2000) haluaa painottaa keskittyneisyyden ja sitoutuneisuuden vaikutusta lasten oppimisen laatuun. Osallistuminen ja vahva motivaatiotaso ovat aina Laeversin mukaan yhteydessä niin sanottuun *flow* -tilaan pääsemiseen. *Flow* -tilassa oppija ei erota enää persoonaa ja itse toimintaa toisistaan vaan toimintaan sitoutuminen on täydellistä. Ollessaan täydellisen keskittynyt ja sitoutunut toimintaan lapsen mieli on avoinna senhetkisille ärsykeille ja kognitiivinen toiminta on intensiivistä (Laevers, 2000, 24-25). Laeversin pohdinnan valossa lasten sitoutuminen ja motivaatio toimintaan lisääntyy oppimisympäristön ollessa monipuolinen, muokattavissa oleva ja siten luovaan leikkiin kannustava (kts. Tovey 2007, 16-18). Storli ja Sandseter toteavat (2019), että tutkimusten valossa lapset oppivat parhaiten ympäristöissä, jotka edustavat heille mielekkäitä kokonaisuuksia. Tällaisille oppimisympäristöille on ominaista lasten kiinnostuksenkohteiden huomioiminen, sekä suuri määrä erilaisia toiminnan mahdollisuuksia, *affordansseja*. (Storli & Sandseter 2019, Tovey 2007, Kyttä 2003.)

## **2.2 Luonto oppimisympäristönä**

Itsessään luonto käsitteenä on moninainen. Suomen kielessä luonto- sanaan on perinteisesti liitetty monenlaisia etuliitteitä, kuten luonnonympäristö, luontosuhde tai luonto-alue. Kun ajatellaan luontoa oppimisympäristönä, niin Willamo määrittelee (2004, 33) luontoalueen mahdollisimman vähän käsitellyksi alueeksi. Vuonna 2001 Helsingin yliopiston ympäristötieteen opiskelijoiden keskuudessa teetetyn tutkimuksen mukaan (Willamo, 2004, 33), luonnoksi nimettiin viidestä rajatusta kohteesta ennen kaikkea yksittäiset puut, eläimet, sekä kasvit. Myös meri, metsikkö ja puisto mainittiin. Luonnon ja ei-luonnon välimaastossa nähtiin olevan esimerkiksi pellot, puutarhat, kukkaistutukset, sekä leikkipuistot. Ei-luonnoksi nimettiin tässä tutkimuksessa autot, talot, sekä asfaltoidut tiet. On tärkeää määritellä luonto- käsitettä, jotta kokonaiskuva lasten oppimisympäristöistä voidaan muodostaa. Tässä tutkimuksessa käytän luonto- ja ympäristökasvatus- termejä synonyymeina kuvaamaan toimintaa lasten kanssa nimenomaan alueilla, joilla ihmisen kädenjälki näkyy vähän, kuten metsät, rantaniityt ja puistomaiset kaupun-

kimetsiköt kallioineen. Ympäristö on käsitteenä hyvin moninainen riippuen siitä, mikä tieteenala käsitettä määrittelee. Cantell näkee (2011, 336) niin luonnon, rakennetun kuin sosiaalisenkin ympäristön ympäristön osina, joihin jokaiselle ihmiselle kehittyy omanlaisensa suhde. Suomela ja Tani (2004, 45-47) pitävät ympäristö -käsitteen etenkin luonnontieteissä olevan lähellä luonto-käsitteen määrittelyä. Parikka -Nihtin ja Suomelan (2014,18) mukaan niin ympäristön ja ihmisen kuin luonnon ja ihmisenkin suhdetta tulisi tutkia eri tasojen kautta. Henkilökohtaisen luonto- tai ympäristösuhteen tarkastelun voi laajentaa koskettamaan myös sosiaalista, luonnontieteellistä ja yhteiskunnallista tasoa. Lähestymistapa luontoon käsitteenä voi olla myös toiminnallinen. Ympäristönsuojelukustelussa puhutaan *biodiversiteetistä*, jolla viitataan kokonaisvaltaiseen näkemykseen luonnosta (Willamo 2004, 35). Chawla kirjoittaa artikkelissaan (1998) luontosuhteen sijaan *ympäristöherkkyydestä*, jolla hän viittaa yksilön suhteeseen ympäristöä kohtaan, sekä tästä suhteesta nousevaan yksilön ympäristöä kohtaan tuntemaan empatiakykyyn. Myös Juusela ja Wahlström (2017, 8-10) puhuvat ympäristöherkkyydestä, jonka kautta lapset löytävät yhteyden luontoon ja vahvistavat sitä. Lapsi kokee luonnossa paljon erilaisia tunnetiloja. Luonto oppimisympäristönä mahdollistaa Toveyn (2007) kuvaamana kokemuksia sekä kauneudesta että raakuudesta. Luonnon kiertokulusta ja luonnosta huolehtimisesta voi hänen mukaansa oppia ainoastaan välittömien luontokokemusten kautta. Samaa mieltä ovat myös Palmer (kts.luku 3.3), Reunamo ja Suomela (2013.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, 32) todetaan, että niin luonto, pihat kuin leikkipuistotkin ovat varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä. Näitä tulisi täällä Suomessa hyödyntää lasten oppimisen, sekä liikunta- ja luontoelämysten paikoina. Oppimisympäristöjen suunnittelu voisi toimia luontevana yhteistyömuotona huoltajien ja varhaiskasvattajien välillä. Myös lasten tulisi uusimpien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 32) mukaan osallistua oppimisympäristöjen suunnitteluun. Oppimisympäristönä luonto tarjoaa lapselle runsaasti oppimisen mahdollisuuksia. Päiväkodin lähiluontoon tutustuminen herättää lapsen aistit ja tarjoaa aina uudenlaisia oppimismahdollisuuksia vuodenaikojen vaihtelun mukaan. Lapsi tarvitsee mahdollisuuksia käyttää luovuuttaan kaikessa toiminnassaan. Luonto on lapselle jatkuvan seikkailun pelikenttää, jossa luonnonmateriaalit kannustavat lasta luomaan lelunsa ja rakentamaan leikkinsä itse alusta alkaen. Kun valmiita leluja ei ole niin lapsi keksii luonnonmateriaaleille aina uusia käyttötarkoituksia. Luonnossa toimiessaan lapsi käyttää kaikkia aistejaan ja sensitiivisellä ohjauksella oppii myös kuuntelemaan ja nauttimaan hiljaisuudesta.

(Parikka- Nihti 2011,19.) Lähiluonnon ja rakennetun ympäristön merkitys tulisikin nähdä niin oppimisympäristön tarjoajina kuin oppimisen kohteina (Opetushallitus, 2018, 46). Leatherin (2018) mukaan luonnossa oppimisen mahdollistamisella on ainakin kaksi positiivista puolta. Ensinnäkin he ovat pienestä pitäen avoimia luonnonympäristöissä oppimiselle ja toisekseen luonnossa oppimisen ollessa tuttua ja säännöllistä lapset sopeutuvat helpommin myös opiskeluun vieraammissa ympäristöissä. Nämä säännölliset luontokokemukset luovat Leatherin kuvaamana perustan luonnossa oppimiselle. Varhain saadut luontokokemukset voivat synnyttää halun saada lisää luontokokemuksia myöhemmissä elämänvaiheissa. (Leather 2018, 15.) Suomeen on Ruotsista alkaneen ”i ut och skur” toiminnan pohjalta levinnyt myös niin sanottu Luonnossa kotonaan- pedagogiikka sekä saksalainen seikkailukasvatus. (Suomen Latu, Luonnossa kotonaan, 16.2.2020.) Metsäpäiväkodilla tarkoitetaan päiväkotimallia, jossa lapset viettävät päiväkotipäivänsä luonnossa lähes joka päivä vuoden ympäri. Tällöin toimintaympäristö muodostuu luonnonmukaisesta ympäristöstä, joka voi sisältää yksinkertaisia rakennettuja puitteita. Luonto nähdään metsäpäiväkodissa monipuolisena toimintaympäristönä, joka mahdollistaa rikkaan leikin ja tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden ja motoristen taitojen kehittymiseen edistäen terveyttä sekä itsetunnon vahvistumista. Leather taas nostaa esille (2018) englantilaiset metsäkoulut, jotka ovat lisääntyneet 2000- luvulla. Hän kirjoittaa luonnon tarjoavan moninaisia oppimisympäristöjä, jolloin ne voivat vastata yhä useampien lasten erilaisiin oppimisen tarpeisiin. Hän myös korostaa luonnon tarjoamien ainutkertaisten elämysten tärkeyttä. (Leather 2018, 15.) Luonnosta löytyy paljon fyysisen aktiivisuuden haasteita, sillä leikkipaikat tarjoavat paljon vaihtelua maastonmuodoiltaan. Mäet, kalliot ja monenlaiset kiipeilypaikat innostavat ja erilaisia leikin muotoja esiintyy paljon. Luonnon tarjoama leikkiympäristö on vapaasti lasten muokattavissa ja näin innostaa luovuuteen ja monipuolisuuteen leikeissä. (Fjortoft 2001, Kyttä 2003, Tovey 2007.)

## 2.3 Ympäristön käytön pedagogiset mahdollisuudet

Gibson (1975) on kehittänyt affordanssin käsitteen kuvaamaan yksilön tietoisuutta ympäristöstään sekä ympäristöstä nousevan toiminnallisuuden merkitystä. Esimerkiksi kivi antaa lapselle vihjeen siihen sisältyvästä toiminnan mahdollisuudesta. Lapsi voi nähdä pienen kiven heittoon sopivana objektina, kun taas suuri kivi tarjoaa mahdollisuuksia kiipeilyyn. Luonto onkin täynnä vastaavia *affordansseja*, toiminnan *mahdollisuuksia* ja on

sen tähden oppimisympäristönä vertaansa vailla. Affordanssi -käsite nousee Kronqvistin ja Kumpulaisen mukaan (2011, 53) ekologisesta psykologiasta ja sillä viitataan lapsen ja ympäristön vastavuoroiseen suhteeseen. Suomeksi affordanssista käytetään nimityksiä "tarjoke" tai "mahdollisuus". Affordanssi toteutuu aina yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa ja tarkoittaa ympäristön tarjoamaa resurssia, jota ihminen tai eläin voi hyödyntää. Tässä vuorovaikutteisuuella tarkoitetaan sitä, että lapsen fyysiset ominaisuudet sekä hänen tarpeensa ja aikeensa sopivat ympäristön kanssa yhteen. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 54.) Myös Sandseter- Hansen & Storli tuovat esille Gibsonin vuonna 1975 esittämän teorian ympäristön tarjoumista. Hänen teoriansa mukaan ympäristömme vaatii vaihtelevasti erilaista toimintaa ja käyttäytymistä. Myös kulttuuriset ja sosiaaliset säännöt määrittävät sitä, mitkä ympäristön tarjoamista affordansseista lapselle aktivoituvat ja kannustavat toimintaan. (Sandseter-Hansen & Storli, 2019, 66.)

Mitä enemmän leikkimahdollisuuksia lapsen ympäristö tarjoaa, sitä monipuolisemmiksi lapsen leikit kehittyvät (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, Tovey 2007). Ulkona erilaisissa ympäristöissä toimittaessa lapsille tarjoutuu myös mahdollisuuksia riskialttiiseen, vauhdikkaaseen leikkiin, sekä ympäristön muokkaamiseen lasten senhetkisiä toiveita ja tarpeita palveleviksi (Tovey, 2007, 20-30). Se miten lapsi käyttää ympäristöään juontaa juurensa lapsen ja ympäristön välisestä suhteesta. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 48) määrittävät lapsen ja ympäristön välistä suhdetta identiteetin kehityksen kautta. He toteavat, että identiteetti on jatkuvan prosessoinnin kohteena, jolloin se muovautuu myös oppimistilanteissa. Täten identiteetti määrittää sitä millaiseksi yksilön ja hänen ympäristönsä välinen suhde muodostuu. Kronqvist ja Kumpulainen määrittelevät suhdetta ympäristöön kolmen erilaisen ympäristösuhteen kautta, jotka ovat *emotionaalinen*, *esteettinen* sekä *eettinen* suhde ympäristöön. (2011, 48-49.) Lapsi käyttää ympäristöään aina omista lähtökohdistaan käsin. Lapsen mielipaikka muodostuu usein *emotionaalisen* suhteen kautta. Emootiot vaikuttavat siihen mihin lapsi kohdistaa huomionsa sekä asennoitumiseen erilaisiin ympäristöihin. Lapsen mielipaikka esimerkiksi synnyttää lapsessa positiivisia emootioita, jolloin mieluisassa ympäristössä myös oppiminen on monipuolisempaa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 48.) Myös ympäristön *esteettisyys* koetaan eri tavoin. Lapsi kokee ympäristönsä kaikilla aisteillaan ja nämä havainnot ovat taustalla lapsen muodostaessa suhdetta ympäristöönsä. Aikuisten piha-alueille suunnittelemaat esteettiset elementit, kuten pensaat, näyttäytyvät lasten kokemuksissa usein monipuolisen leikin mahdollistajina. (Tovey, 2007, 68.) Myös kielen avulla välittyneet merkitykset

vaikuttavat vaikka siihen miten mielekkäänä lapsi kokee oppimisen tietyssä ympäristössä. Kun lapsen ja ympäristön suhteessa painottuu *eettinen intressi* lapsen toiminnassa vaikuttavat vahvat oikean ja väärän tuntemukset. Ympäristön käyttötarkoituksia pohdittaessa nämä kolme ulottuvuutta olisi hyvä huomioida usein oppimisympäristöjen suunnittelussa käytetyn tiedollisen ympäristösuhteen lisänä. (Palmer 1998, Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 49.) Reunamo ja Suomela (2013) pitävät myös esteettisten ja empiiristen elementtien olemassaoloa lasten kestävän kehityksen kasvatuksessa tärkeinä.

Luonto on ympäristönä todella monipuolinen leikin mahdollistaja. Samalla kun lapsi havainnoi tarjolla olevia mahdollisuuksia erilaisiin toimintoihin, lapsi käyttää koko kehoaan ja kaikkia aistejaan. Sama ympäristö tarjoaa eri lapsille aivan erilaisia mahdollisuuksia, affordansseja. (Kytä 2003, Tovey 2007.) Toiselle lumi tarkoittaa mahdollisuutta rakentamiseen, kun taas toiselle se tarjoaa lumipallon heiton ja kiistan mahdollisuuksia. Affordanssi voi siis olla lapselle myös negatiivinen tai jopa vaarallinen. Kasvattajan onkin oltava sensitiivinen ja havainnoitava ympäristön käytön mahdollisuuksia ja lapsen ja ympäristön suhdetta jatkuvasti, jotta toiminta säilyy turvallisena. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 55.) Kronqvist ja Kumpulainen (2011) kirjoittavat leikkiympäristön tarjoamista mahdollisuuksista jakaen ne toteutuneisiin, odotettuihin ja piiloihin mahdollisuuksiin. Ympäristö, jossa piiloisia affordansseja muodostuu, voidaan ajatella olevan oppimisen kannalta ihanteellisin (Tovey 2007). Tällainen ympäristö tarjoaa leikkiin jatkuvasti uutta ja odottamatonta, jolloin se myös haastaa lasta yrittämään ja oppimaan uutta. Odotetut affordanssit eivät ole vain rutiineihin perustuvia vaan niihin liittyy mahdollisuus löytää uutta. Esimerkiksi metsäympäristö tarjoaa lapselle monia odotettuja affordansseja. Kivet, puut ja luonnonmaastot ovat monipuolisia ja lapset kokevat tarvitsevansa niitä leikkiesseen. Luonto vastaa moniin lapsen tarpeisiin sekä odotuksiin. Luova ympäristö antaa lapselle mahdollisuuksia käyttää sekä mielikuvitustaan että kehittää motorisia valmiuksiaan. (Tovey 2007; Kronqvist & Kumpulainen 2011.) Rutiininomainen päivittäin samanlaisena pysyvä leikkiympäristö, kuten päiväkodin piha-alue ei yleensä tarjoa paljoakaan piiloisia toiminnanmahdollisuuksia. Myös odotetut affordanssit ovat usein vähäisempiä kuin luonnonympäristöissä. Kun toiminta on rajattua ja rutiininomaista, kuten keinuminen, ei lapselle tarjoudu paljoakaan oivaltamisen tai uuden oppimisen mahdollisuuksia. Myös vuorovaikutus muiden kanssa voi jäädä pinnalliseksi verrattuna rikkaassa leikkiympäristössä toimimiseen. (Tovey 2007, Kronqvist & Kumpulainen 2011, 56.)



Luontokokemukselle on tyypillistä sen ainutkertaisuus. Jokaiselle ihmiselle tietty elementti tai näkymä on eri tavoin merkityksellinen. Tunne ympäristön sopivuudesta itselle syntyy Salosen (2005) mukaan henkilön päämäärien ja tarpeiden ollessa tasapainossa ympäristön tarjoamien vaatimusten ja mahdollisuuksien kanssa. Luonnonympäristöissä monet kokevat elpymisen kokemuksia. Paikka voi tarjota niin arjesta irtautumisen kuin lumoutumisen kokemuksia. Elpymistä voi vähentää esimerkiksi liikenteen melu tai toisten ihmisten läsnäolo. (Salonen, 2005, 68-69). Paikka on se, mikä määrittää ihmisen toimintaa, siten myös lasten leikkiä. Leikki vaatii syntyäkseen paikan ja kehittynyt leikki yleensä nousee lapsen omasta leikki- ideasta. Heleniuksen ja Lummelahden mukaan (2014, 42-43) leikkipaikan rakentaminen on tärkeää, jotta lapsi voi päästä kuvitteelliseen tilaan. Leikkiä rakentaessaan lapsi liittyy leikkipaikkaan itselleen henkilökohtaisia merkityksiä. Monipuolisuudessaan luonnonympäristö tarjoaa runsaasti erilaisia tarttumapintoja lapsen ajatuksille ja toiminnalle. Fjortoft on tutkinut (2001) lapsiryhmän toimintaa luonnonympäristössä. Tuloksista selviää, että luonnossa säännöllisesti toimineen lapsiryhmän leikki on ollut verrokkiryhmää monipuolisempaa ja luovempaa. Metsäympäristö on tarjonnut suojaa ja piilopaikkoja, mikä on edistänyt sosiaalisen leikin rakentumista. Toisaalta avoimempi luonnonympäristö on ollut sopivaa yhteisiin sääntöleikkeihin ja liikumatilaa vaativiin leikkeihin (Fjortoft, 2001, 113). Fjortoftin tutkimuksen mukaan (2001) Ryhmä (N= 46), joka toimii päivittäin luonnonympäristössä Norjan Telemarkissa yhdeksän kuukauden ajan, on tutkimuksen päättyessä motorisilta taidoiltaan verrokkiryhmää taitavampi. Verrokkiryhmässä lapset ovat leikkineet lähinnä päiväkodin piha- alueella, missä luonnon tarjoamaa monipuolisuutta ei ole ollut. Leikkiympäristön tarjoamat affordanssit ovat siten toimineet luontoryhmän fyysisen aktiivisuuden stimuloijina ja siten edistäneet motoristen taitojen kehittymistä (Fjortoft, 2001, 115-116).

## **2.4 Hyvinvointi oppimisympäristöissä**

Hyvinvointi vaatii Fattoren mukaan (2009) toteutuakseen subjektiivisen ja sisäisen havainnon tunnustetuksi ja arvostetuksi tulemisesta. Hyvinvointiin sisältyy yleensä myös onnellisuuden ja tyytyväisyyden tunteet suhteessa muihin ihmisiin ja itseensä. Lapsen hyvinvointi riippuu hänen kyvyistään vaikuttaa ja hallita erilaisia tilanteita, kyvyistä olla ikäänkuin ”tilanteen herraina” ja osallistua. (Fattore 2009.) Leaversin (2000) mukaan lasten hyvinvointi on suuresti vaikuttava tekijä syvätason oppimisessa, koska se on tiiviisti

yhteydessä heidän osallistumisensa asteeseen tietyssä oppimistilanteessa. Leavers toteaa lapsen osallistumisen asteen olevan toiminnan laatutekijä, jonka tunnistaa lapsen keskittymisestä ja toimintaan sitoutuneisuudesta yksin tai yhdessä ikätoverien kanssa. Lapsen osallistumisessa näkyy lapsen luontainen motivaatio, viehätys, avoimuus erilaisille ärsykeille, sekä toiminnan intensiivisyys. Nämä näkyvät sekä fyysisellä että kognitiivisella tasolla ja siten vaikuttavat lasten oppimiseen. (Leavers, 2000, 23-24.) Hyvinvointiin varhaiskasvatuksessa vaikuttavat hyvin moninaiset asiat. Erik Allardtin (1989) määritelmän mukaan lapsen hyvinvointi voidaan jakaa kolmeen eri ulottuvuuteen, jotka ovat myös vahvasti sidoksissa lapsen kokemaan osallisuuteen. Nämä hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat engl. *belonging*, *having* ja *being*. *Belonging* sisältää lapsen turvallisuudesta ja terveydestä huolehtimisen kokemukset sekä heidän oikeutensa kuulua johonkin. *Having* -termillä Allardt viittaa ympäristön käytön mahdollisuuksiin, harrastusmahdollisuuksiin sekä omaehtoiseen mielenkiintoiseen tekemiseen. *Being*- termillä puolestaan viitataan lapsen selviytymisen, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien näkökulmiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, 32) todetaan, että oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee huomioida varhaiskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti lapsen mahdollisuudet *terveen itsetunnon* sekä *sosiaalisten ja kognitiivisten* taitojen kehittämiseen. Hyvinvoinnin näkökulma on huomioitava oppimisympäristöjä suunniteltaessa niin valaistuksen, akustiikan, sisäilman laadun ja siisteyden osalta. Lapsen hyvinvointia varhaiskasvatuksessa tuetaan myös pitämällä päivän rakenne suunnitelmallisena ja selkeänä (Opetushallitus, 2018, 31).

Esiopetuksen puolella lapsen hyvinvointia edistetään oppimisympäristöissä siten, että tilat ovat myös turvallisia ja terveellisiä. Tilojen turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat tilojen esteettömyyteen, siisteyteen, sekä valaistukseen liittyvät tekijät. Oppimisympäristöissä lasten hyvinvointia lisäävät myös terveellisyyteen vaikuttavat seikat kuten sisäilman laatu ja ekologisuus. Esiopetuksen oppimisympäristöjä ovat myös eri yhteistyökumppanien tarjoamat ympäristöt, sisältäen kulttuuri- ja kirjastotoimen, sekä liikuntatoimen tarjoamia oppimisympäristöjä. (Opetushallitus, 2014, 24.) Lapsen terveyttä edistetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan tarjoamalla lapselle riittävästi terveellistä ja monipuolista ravintoa. Lapselle annetaan päivittäin myös mahdollisuus rauhoittumiseen ja lepoon. (Opetushallitus, 2018, 31.) Turvallisuus voidaan nähdä yhtenä tärkeänä osana lapsen hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen yhteisössä pidetään

huolta niin fyysisestä, psyykkisestä kuin sosiaalisestakin turvallisuudesta. Varhaiskasvatuspäivän aikana lapsella tulee olla mahdollisuus saada lohdutusta aina sitä tarvitessaan eikä kiusaamista sallita missään muodossa. Ristiriitatilanteita ohjataan ratkaisemaan rakentavalla tavalla ja kiusaamistilanteissa ratkaisuja etsitään yhdessä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatuksessa sitoudutaan tapaturmien ehkäisyyn päivittäisessä arjessa. Myös päiväkodin tiloista huolehtiminen edistää turvallisuutta (Opetushallitus, 2018, 31-32.)

Luonnolla on tunnetusti paljon positiivisia hyvinvointivaikutuksia kaikenikäisille ihmisille. Cantell (2011, 332) kirjoittaa myönteisestä luontosuhteesta ihmisen voimavarana. Luontosuhde syntyy lapsuudessa leikin kautta, sekä luonnonilmiöitä seuraamalla. Myös säännöllisellä luonnossa liikkumisella on todettu olevan luontosuhdetta syventäviä ja sitä kautta hyvinvointia lisääviä vaikutuksia. Hyvän luontosuhteen syntymiseen vaikuttavat lasten mahdollisuudet saada myönteisiä luontokokemuksia. Lähiluonnon merkityksen ymmärtäminen on oleellista lasten luontosuhteen kehittymiselle. (Cantell, 2011, 332.) Amicione ym. ovat selvittäneet tutkimuksessaan (2018) ala-asteikäisten lasten keskittymistä, sekä palautumista koulupäivän aikana. Palautuminen on ollut lasten kokemusten mukaan voimakkaampaa silloin, kun heillä on ollut mahdollisuus viettää välitunnit vihreässä luonnonympäristössä. Verrokkiryhmä on viettänyt välitunnit rakennetussa ympäristössä ja heidän palautumisensa on ollut tutkimuksen mukaan vähäisempää. Amicione ym. kirjoittavat myös vihreässä ympäristössä vietetyn ajan lisänneen *lasten tarkkaavuutta*. Yleisesti Amicione ym. pitävät tärkeänä, että kouluissa olisi jatkuvasti mahdollisimman monilla lapsilla mahdollisuus opiskella ja viettää palauttavia taukoja luonnonympäristöissä. Luonnonympäristöissä vietetty aika lisää hänen mukaansa lasten fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia ja edistää oppimista (Amicione et al., 2018, 10-11). Storli ja Sandseter puolestaan toteavat lasten toimintaan sisältyneen hauskuuden ja vapaudentunteen, sekä toisaalta mahdollisuuksien erilaisten kompetenssien kehittämiseen olleen merkityksellistä norjalaistutkimuksessa haastateltujen lasten hyvinvoinnille. (2019, 3-4.) Storli ja Sandseter näkevät (2019, 71-75) kaikenlaisella leikillä olevan merkittävän yhteyden lapsen hyvinvointiin ja osallisuuteen. Storli ja Sandseter (2019) ovat selvittäneet tutkimuksessaan 3-4-vuotiaiden norjalaislasten leikin ja leikkiin osallistumisen mahdollista vaikuttavuutta lasten hyvinvointiin kahdeksassa tutkimuspäiväkodissa Norjassa. Tutkimuksessa on selvitetty myös lasten leikin lajeja havainnoimalla lasten leikkiä vide-

oinnin avulla. Sisä- ja ulkoleikkien välillä havaittiin eroavaisuutta leikin lajeissa. Ulkoleikeissä suosituimpia olivat toiminnalliset leikit, kun taas sisäleikeissä suosituimpia olivat rakenteluleikit. Storli ja Sandseter pitivät yllättävänä sitä, että ulkona lapset käyttivät aikaansa vielä enemmän muuhun kuin leikkimiseen sisäleikkeihin verrattuna. He pitivät tärkeänä lasten aktiivisuuden lisäämistä tarjoamalla oppimisympäristöissä monipuolisesti erilaisia affordansseja. Myös psykososiaaliset tekijät tulisi huomioida pienten lasten oppimisympäristöissä. Lapsen hyvinvointiin kuuluvat oleellisina niin keholliset-, sosiaaliset kuin kulttuuriin sidoksissa olevat kokemukset. Leikkiä arvostamalla, sekä tarjoamalla varhaiskasvatuksessa monipuolisia fyysisen leikin mahdollisuuksia sisällä ja ulkona, edellä mainitut kokemukset on mahdollista saavuttaa. (Storli & Sandseter, 2019, 75.)

Suomessa niin lapsen osallistumismahdollisuuksia kuin mahdollisuutta päivittäiseen ulkoiluun säällä kuin säällä pidetään tärkeinä laatutekijöinä. Oppimisympäristöjen laatu on aina yhteydessä kulttuurisiin ja tietystä ajassa ilmeneviin arvoihin ja periaatteisiin. Perinteisesti Suomessa lasten ulkoilu liitetään hyvään lapsuuteen ja se näkyy päivittäin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Raittila & Siippainen, 2019, 291). Myönteisten tunteiden vahvistaminen varhaiskasvatuksessa lisää positiivisen pedagogiikan näkemysten mukaan lapsen hyvinvointia useilla osa-alueilla, esimerkiksi ihmissuhteet paranevat, sinnikkyys lisääntyy ja kognitiiviset toiminnot terävöityvät. Tällöin oppiminen luonnollisesti helpottuu ja ilon ja tyytyväisyyden tunteet lisääntyvät. Positiivisessa pedagogiikassa kaikki tunteet ovat sallittuja ja merkityksellisiä. Perinteisten tietojen ja taitojen opettamisen rinnalle positiivinen kasvatus haluaa nostaa hyvinvointitaitojen ja hyvän luonteen taitojen opettamisen kaikille. Omat vahvuutensa tiedostava hyvinvoiva kasvattaja kasvattaa hyvinvoivia lapsia. (Leskisenoja 2019, 13-24.) Turvallisissa toimintaympäristöissä jokaisen lapsen tulee saada myönteisiä oppimiskokemuksia ja kokea iloa omasta oppimisestaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tunnustetaan leikin itseisarvon ymmärtämisellä ja riittävän ajan tarjoamisella leikeille olevan positiivinen vaikutus lasten hyvinvointiin. (Opetushallitus, 2018, 21.) Luonnollisesti lapsen oppimis- ja leikkiympäristöt vaikuttavat osaltaan lapsen terveyteen ja hyvinvointiin. Norjalaistutkimuksessa (Fjortoft, 2001, 112) todetaan luonnonympäristössä toimimisen vaikuttaneen lapsiryhmän terveyteen ja motorisiin taitoihin positiivisesti. Monipuolinen leikkiympäristö on tutkimuksen mukaan lisännyt lasten fyysistä aktiivisuutta ja erilaisissa maastoissa toimiminen on kannustanut kiipeilyyn, sekä kehon monipuoliseen käyttöön. Siten fyysisen aktiivisuuden voidaan todeta vaikuttaneen lasten hyvinvointiin positiivisella tavalla.

## 2.5 Osallisuus ja vaikuttaminen oppimisympäristöissä

Virkin (2015) mukaan Sherry Arnstein määrittelee osallisuutta (1969) siten, että osallisuus on kuin vallan uusjako, jossa päätöksenteosta ulkopuolelle jääneet pääsevät mukaan vaikuttamaan toiminnan sisältöihin ja niiden suunnitteluun. Arnstein on luonut kansalaisten osallisuuden astetta määrittävän tikasmallin, joka on vaikuttanut myöhempiin osallisuuden ja osallistumisen määritelmiin. (Virkki 2015, 8-9.) Lapsen merkityksellisyyden kokemuksen, sekä lapsen hyvinvoinnin kannalta osallisuuden nostaminen varhaiskasvatuksen painopistealueeksi on merkittävää. Keskustelun kohteena osallisuus on varhaiskasvatustyössä ollut jo vuosia. (Leskisenoja 2019, 150.) Vuonna 2015 päivitettyyn varhaiskasvatuslakiin (580/2015, § 2a) on kirjattu selkeästi, että lapselle on taattava mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Toisaalta myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 27) todetaan, että lasten arvostava kohtaaminen, heidän aloitteisiinsa vastaaminen ja ajatusten kuuleminen vahvistavat lasten osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja. Lapset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat toimintaa yhdessä henkilöstön kanssa. Myös lasten aloitteiden, mielipiteiden ja näkemysten arvostaminen edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden kehittämistä tietoisesti. Lasten ymmärrys vastuusta ja omien valintojen seurauksista kehittyy nimenomaan osallisuuden kautta. Lasten sensitiivinen kohtaaminen, sekä myönteiset kokemukset kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta vahvistavat osallisuutta. (Opetushallitus, 2018, 30.) Tutkimusten ja arjen havaintojen pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että osallisuuden asteissa on varhaiskasvatuksessa suuria eroja ja se usein ymmärretään kapealaisesti. (Leskisenoja 2019, 150).

Osallisuutta ei tule nähdä vain mukanaolona ja osallistumisena valmiiksi järjestettyyn toimintaan vaan osallisuus on toimijuutta, joka toteutuu erityisesti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kuulluksi tulemisen ohella lasten osallisuuteen kuuluu lasten osallisuus päätöksentekoon. Olisi tärkeää antaa lapsille mahdollisuus olla mukana tietyn prosessin kaikissa vaiheissa suunnittelusta toiminnan arviointiin. Kasvattajien haasteena onkin antaa lapselle monipuolisia kokemuksia omasta osaamisesta ja taitavuudesta. Yhteiset neuvottelut lasten ja aikuisten kesken mahdollistavat kaikille merkityksellisen toiminnan järjestämisen. Osallisuutta edistävä yhteiselo sisältää varhaiskasvatuksessa muun muassa toisen asemaan asettumista, eri näkökulmien perustelemista, omien ajatusten ilmaisua, sekä omien mielipiteiden muodostamista oman ajattelun pohjalta. Lasten taidot löytää yhteisiä ratkaisuja demokraattisesti lisääntyvät monien eri taitoalueiden harjoittamisen kautta. (Turja & Vuorisalo, 2017, 46-47.) Kun lapsi nähdään aktiivisena toimijana

lapsi kokee voivansa luoda uudenlaisia ideoita ja pyytää apua. Lapsille syntyy tällöin kokemus mahdollisuudesta vaikuttaa omaan oppimiseensa, mikä on tärkeää oman pystyvyyden kokemuksen syntymiselle. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 43-44.) Yhteisten projektien dokumentoinnilla voidaan tehdä näkyväksi lapsille ja heidän perheilleen tapahtumia, joissa lapset ovat kokeneet toimijuutta ja osallisuutta. Lapset itse voivat myös toimia dokumentoijina esimerkiksi videoimalla, valokuvaamalla tai kirjaamalla ylös omia kertomuksiaan koetuista tapahtumista. (Turja & Vuorisalo 2017, 49-51.)

Virkki (2015) kirjoittaa Wongin ym. (2010) ajattelevan vallan tasapainon ja vallanjaon totetuneen silloin, kun lapset käynnistävät itse ideoimansa projektin ja pyytävät aikuiset mukaan. Wongin ajattelumallissa positiivista kehitystä tapahtuu, kun lasten ja nuorten osallistumisen astetta kuvataan sitä arvottamatta. Wongin (2010) mukaan aikuisten osanotto lasten projekteissa lisää voimaannuttavaa osallistumista ja asiantuntemusta. (Virkki 2015, 9.) Osallisuutta voidaan määritellä myös mahdollisuuden kautta, jolloin yksilön osallisuusaste on sitä suurempi mitä laajemmat mahdollisuudet hänellä on muun muassa ilmaista näkemyksiään, olla mukana päätöksenteossa ja tehdä jollain tasolla itsenäisiä päätöksiä. (Virkki, 2015.) Voimaantuminen saattaa toisessa ympäristössä olla todennäköisempää kuin toisessa, mikä näyttää liittyvän ympäristön rakenteisiin ja olosuhteisiin. Niihin lukeutuvat niin yhteisten päämäärien asettaminen, ilmapiirin avoimuus kuin toisten arvostaminenkin. Myös kokemukset tasa- arvosta ja yhteistoiminnasta vaihtelevat eri ympäristöissä. Siten myös ihmisoikeudet, jotka riippuvat ympäristön mahdollisuuksista ovat yhteydessä osallisuuteen. ( Virkki 2015, 10.) Storli ja Sandseter (2019) toteavat, että lasten kokemus aktiivisesta sitoutumisesta oman yhteisönsä toimintaan lisää tutkimusten mukaan heidän hyvinvointiaan. Riittävän autonomian kokemus on tärkeä erilaisissa oppimisympäristöissä toimittaessa ja tämän on todettu vaikuttavan myös lasten hyvinvointikokemuksiin positiivisesti. (2019, 3-4.) Osallisuuden käsite sisältää Virkin mukaan *tunteen osallisuudesta* mitä osallistumisen käsite ei hänen kuvaamanaan sisällä. Parhaimmillaan Virkki kirjoittaa osallistumisen olevan kaksisuuntainen prosessi, joka lisää ihmisten välistä ymmärrystä. Aidoimmillaan osallistuminen jakaa asiantuntijuutta ja vahvistaa keskinäistä luottamusta jaetun tiedon kautta. (Virkki 2015, 10.) Virkki myös toteaa (2015) osallisuuden muodostuvan pystyvyyden ja hallinnan tunteesta, osaamisesta, itsetunnosta ja varmuudesta. Leskisenoja taas korostaa, että omien luonteenvahvuuksien tunnistaminen voidaan aloittaa jo hyvin varhaisella iällä ja positiivisen pedagogiikan mukaan merkityksellisyys ja pystyvyyden kokemukset syntyvät erityisesti omien luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen kautta. (Leskisenoja, 2019, 155).

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaisten tulisi kiinnittää huomiota osallisuuden toteutumisesta estävien tekijöiden poistamiseen. Turja ja Vuorisalo (2017, 48-51) pitävät tärkeänä, että sekä toiminnan rakenteellisilla tekijöillä kehittämällä että lapsen yksilöllisiä voimavaroja rikastamalla edistettäisiin lapsen toiminnanmahdollisuuksia päiväkotiryhmässä. Kommunikointikyky voidaan lukea ensisijaisesti yksilölliseksi voimavaraksi, mutta toisaalta se on myös ryhmässä vallitseva rakenteellinen tekijä. Toiseksi lapsilla tulee olla riittävä tieto aiheesta ja ympäristöstä missä he voisivat olla osallisia. Tieto voimavarana löytyy myös Lapsen oikeuksien sopimuksesta, artiklasta 17. Kolmantena tekijänä Turja ja Vuorisalo mainitsevat lasten pääsyn materiaaliin resursseihin, sekä vaikuttamisen niiden hankintaan ja käyttötapaan. Tähän kuuluvat erilaiset välineet, tilat ja toimintamateriaalit. (Turja & Vuorisalo 2017, 45-55.) Osallisuuden keinoin on tärkeää antaa lapselle mahdollisuuksia oppimiseen myös yrityksen ja erehdyksen kautta. Jos lapsi ei halua laittaa kurahousuja hän on itse vastuussa siitä, että pysyy pihan kuivemilla alueilla. Koska osallisuus lisää toiminnan merkityksellisyyttä lapselle edistää se osaltaan lapsen sisäistä motivaatiota ja sen myötä sitoutuneisuutta tehtävään. Lastenkokoukset ja pikkuparlamentit ovat tervetulleita lapsiryhmään, kunhan lasten ääni kuuluu myös päivittäisissä arjen toiminnoissa. (Leskisenoja, 2019, 150-154.) Osallisuus edellyttää myös oikeanlaista tunnetilaa lapsiryhmässä. Onnistuneet osallisuuden kokemukset herättävät osallistujissa myönteisiä tunteita, mikä vahvistaa osapuolten luottamusta, sekä uskoa itseensä ja muihin. Näin syntyy myönteinen kierre, mikä lisää osallisuutta ryhmässä. (Turja & Vuorisalo, 2017, 50-51.) Virkki (2015) kirjoittaa, että Norjassa tehdyn tutkimuksen mukaan (kts. Bae 2009) lapset ovat kokeneet laajimmin osallisuutta leikissä. Leikissä lasten mahdollisuudet itseilmaisuuksiin, sekä aloitteiden toteuttamiseen on ollut suurinta. Tehdyssä tutkimuksessa lasten kokemukset osallisuudesta ovat liittyneet paljon vuorovaikutussuhteisiin, luottamukseen ja toisen kunnioittamiseen. Päiväkodin rutinit ja aikataulut ovat puolestaan olleet uhkana osallisuuden toteutumiselle silloin, kun ne ovat estäneet lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla esimerkiksi taidetta tehden, leikkien tai laulaen. (Virkki 2015, 12.)

### **3 Ympäristökansalaiseksi kasvamista**

Kestävästä kehityksestä alettiin puhua enenevässä määrin 1980-luvulla havaittujen ympäristöongelmien seurauksena. YK järjesti huippukokouksen Johannesburgissa vuonna 2002, jolloin käsite laajeni entisestään. Ympäristöasioiden ja taloudellisen toiminnan lisäksi myös kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys haluttiin nähdä osana kestävä kehitystä. Valtioita ja kouluja haluttiin tällöin yhä laajemmin saada mukaan toimintaan kestävä kehitys edistämään. Vuodet 2005-2014 julistettiin koulutuksessa kestävä kehityksen edistämisen vuosikymmeniksi. (Rohweder 2008, 18-22.) UNESCO:n määritelmän mukaisesti vuoden 2015 jälkeen jokaisen valtion on pitänyt voida asettaa kestävä kehityksen periaatteet kaikissa kansallisissa opetussuunnitelmissa (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2005).

#### **3.1 Ympäristökasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita**

Tässä luvussa kuvataan keskeisiä ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen sisältöalueita, avataan kyseisiä termejä, sekä pohditaan edellämainittujen keskeisimpiä tavoitteita 2000-luvun varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa Suomessa.

Kestävä kehitys voidaan jakaa neljään ulottuvuuteen, jotka ovat ekologinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen kestävyys. (Ympäristöministeriö, 2020.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että kestävä elämäntavan toteuttaminen arjessa on välttämätöntä. (Opetushallitus, 2018, 32). Määriteltäessä ympäristökasvatus ja kestävä kehityksen kasvatus-termejä, niin edellä mainittuja käytetään usein jollain tasolla lomittain siten, että eri tutkijat voivat ajatella kestävä kehityksen kasvatuksen olevan ikään kuin ympäristökasvatuksen jatkumo. Termejä voidaan myös käyttää toisistaan erillisinä. Termeillä on usein kuitenkin samankaltaiset tavoitteet (Tani ym. 2007, Cantell, 2011).

Cantell toteaa (2011, 336) ympäristökasvatuksen tavoitteeksi luonto- ja ympäristösuhteen vahvistamisen, sekä elinikäiseen oppimiseen innostamisen. Nykyisin ympäristökasvatuksessa halutaan kokea ympäristö laajasti, sisältäen luontokasvatuksen rinnalla myös suhteen rakentamista kaupunkiympäristöön. Kestävä kehityksen ulottuvuuksien mukaisesti painotetaan suhdetta myös sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön.



Uusimmissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) määritellään melko lyhyesti ympäristökasvatuksen sisältöä varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan sisältöalueiden jakautuvan kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä ympäristön puolesta toimiminen. (Opetushallitus, 2018, 46.) Palmerin näkemyksen mukaan (1998) ympäristössä oppimista tapahtuu edellä mainituilla kaikilla kolmella tasolla samanaikaisesti (kts. puumalli luku 3.2.) Reunamon ja Suomelan (2013, 93) puolesta kirjoittavat, että Suomen varhaiskasvatussuunnitelma ei erikseen nosta esille kestävän kehityksen kasvatusta vaan suunnitelmassa kestävän kehityksen kasvatusta nähdään osana ympäristökasvatusta. Lasten aktiivinen rooli leikki- ja oppimisympäristöjen suunnittelijoina nostetaan sen sijaan esille. He myös yhtyvät Palmerin (1998) ajatuksiin siitä, että kestävän kehityksen kasvatukseen varhaiskasvatuksessa tulisi sisältyä myös Palmerin esille tuomat ympäristön eettiset ja esteettiset aspektit (Reunamo & Suomela, 2013, 93-94).

Varhaiskasvatussuunnitelma (2018) nostaa esille retkeilyn merkityksen niin rakennetuissa kuin luonnonympäristöissäkin. Myös ympäristön tutkimista voidaan pitää yhtenä tärkeistä pedagogisista sisältöalueista ympäristökasvatuksessa. Keskeistä ympäristökasvatuksessa alle kouluikäisten lasten kanssa on lapsen ympäristösuhteen vahvistaminen. Ympäristösuhteen rakentuminen alkaa jo varhaisessa lapsuudessa. Myönteiset kokemukset luonnosta ja lähiympäristöstä vahvistavat lapsen ympäristösuhdetta. (Opetushallitus, 2018, 47.) Ympäristösuhteen lisäksi kirjallisuudessa puhutaan lapsen *luontosuhteesta*. Cantellin (2011, 332) mukaan luontosuhteeseen voidaan ajatella sisältyvän sen arvon, jonka ihminen luonnolle antaa, sekä luonnon merkityksen ihmiselle. Myös se, miten luonto ihmisen elämässä ilmenee, on osa luontosuhdetta. (Cantell, 2011.) Lapsen ympäristösuhteen vahvistuminen on mahdollista silloin, kun lapsi saa myönteisiä kokemuksia luonnosta ja lähiympäristöstä. Eri vuodenaikat tarjoavat alati vaihtelevia oppimisympäristöjä, samalla myös eri vuodenaikojen säätymiöt tulevat tutuksi. Ilmiöihin tutustumista syvennetään erilaisilla lasta kiinnostavilla tutkimuksilla ja keskustelemalla niiden pohjalta. (Opetushallitus, 2018, 47; Cantell, 2011.) Kirsi Salonen kirjoittaa teoksessaan (2005) luontosuhteesta. Hän pohtii mitä ihmisen sisäisellä luonnolla tai luontosuhteella tarkoitetaan? Luontosuhteen määritelmät ovat moninaisia. (Salonen, 2005, 45-47.) Eri kirjallisuudessa puhutaan myös luontosuhteen sijaan ympäristöherkkyydestä, johon sisältyy muun muassa luontoa suojeleva asenne kuin empatian tunteminen luontoa ja sen eläimiä ja kasveja kohtaan. Ympäristöherkkyys sisältää myös ymmärryksen lajien välisestä riippuvuudesta, kyvyn kunnioittaa kaikkea elävää, sekä herkkyyden havaita muutoksia omassa ympäristössään. (Juusola & Wahlström, 2017, 10.) Salonen määrittelee

luontosuhteen sisältävän kaksi eri ulottuvuutta. Ensiksi hän puhuu *kehollisesta ulottuvuudesta* ja toisena hän mainitsee *toiminnan ulottuvuuden*. Salonen myös toteaa, että, kun kokonaisuus häiriintyy ja ihminen kadottaa yhteyden perustarpeisiinsa, saattaa yksilö toimia itseään ja ympäristöään kohtaan jopa tuhoavasti. (2005, 48.) Ympäristökasvatuksen perimmäinen tavoite on Cantellin mukaan (2011, 338) edistää *voimaantumista* suhteessa ympäristöön. Voimaantuneena ihminen kokee kuuluvansa omaan ympäristöönsä ja tuntee halua toimia ympäristön hyväksi. Tärkeänä tavoitteena luonto- ja ympäristösuhteen vahvistamisen lisäksi ympäristökasvatuksessa voidaan pitää elinikäiseen oppimiseen innostamista (Cantell, 2011, 336).

Esiopetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ympäristökasvatuksen tavoitteet on sisällytetty suurelta osin ”Tutkin ja toimin ympäristössäni” oppimisalueen sisälle. Perusteista nousee esille oppimisympäristöjen merkitys lapsen oppimiskokemusten mahdollistajana. Tavoitteiden mukaan toimittaessa toimintaympäristöjen joihin niin lähi- luonto kuin rakennettu ympäristökin lukeutuvat, tulee tarjota lapselle esiopetuksessa paljon mahdollisuuksia havainnointiin ja havaintojen jäsentämiseen. Asioiden nimeämisen harjoittelu ja erilaisten käsitteiden käyttäminen kehittävät lasten monilukutaitoa. Oma- kohtaisen havaintotiedon kautta lapset oppivat luokittelua, päätelmien tekoa, sekä lisäävät kykyä pohtia asioiden syy- seuraussuhteita. Havainnoinnissa voidaan käyttää apuna havainnointivälineitä, sekä tietoa hankitaan eri aistikanavia hyödyntämällä. (2014, 35-37.) Leather (2018) toteaa ulkona oppimisen mahdollistamisella olevan ainakin kaksi positiivista puolta. Ensinnäkin lapset ovat pienestä pitäen avoimia luonnonympäristöissä oppimiselle ja toisekseen ulkona oppimisen ollessa tuttua ja säännöllistä lapset sopeutuvat helpommin myös opiskeluun vieraammissa ympäristöissä. Säännölliset luontokokemukset luovat Leatherin mukaan perustan ulkona oppimiselle ja varhain saadut luontokokemukset voivat synnyttää halun saada lisää luontokokemuksia myöhemmissä elämänvaiheissa. (Leather 2018, 15.)

Wolff puolestaan kirjoittaa (2011, 329), että jos pienillä lapsilla on kompetenssia sisällyttää kestävää kehitystä arkeensa, sitä tulisi tarkastella kriittisesti. Lapsi muodostaa suhteensa ympäristöönsä aina oman minäkuvansa kautta. Siihen sisältyy Wolffin mukaan käsitys omasta itsestä toimijana, käsitys toisista ja käsitys koko planeetastamme. Reunamo ja Suomela toteavat (2013, 93), että lapsen sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö luovat perustan lapsen uskomuksille ja arvoille koskien ympäristöä. Ollakseen osa sosiaalista ympäristöä lapsen tulee voida olla osallinen, sekä sitoutunut ja motivoitunut arjen toimintaan. Demokraattisen kansalaisen ensiaskeleita ovat toisten ihmisten huomioimi-

sen taidot, kyky ilmaista omia tunteita ja kuunnella toista, kyky kunnioittaa muiden mielipiteitä. Myös yhteistyötaidot, sekä kyky arvioida omaa toimintaa ja osallistua liitetään tärkeisiin kansalaistaitoihin. Lapsi voi harjoitella empatiakykyään ja sosiaalisia taitojaan muun muassa roolileikin avulla, sekä arjen projekteja suunnittelemalla ja niihin osallistumalla (kts. Jutvik & Liepina, 2007). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ilmenee, että on tärkeää opettaa lapsille kestäviä arjen valintoja ja suhtautumista luontoon, sekä ympäristöön. Lapset saavat päiväkodissa kokemuksia kohtuullisuuteen, säästäväisyyteen, korjaamiseen ja uusiokäyttöön liittyen. (Opetushallitus, 2018, 32.) Kaikki edellä mainitut asiat kuuluvat kestävä kehityksen kasvatukseen niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessakin. Myönteinen luonto- ja ympäristösuhde on vastuullisen ja kestävä elämäntavan perusta. Tähän kuuluu kyky huolehtia niin toisista ihmisistä kuin lähiympäristöstäkin. (Cantell, 2011.)

Äremalm-Hagser kirjoittaa ruotsalaistutkimuksestaan (2013), missä on selvitetty kyselyn avulla kestävä kehityksen sertifikaatin saaneiden varhaiskasvatustyösköiden (N=21) toteuttamaa kestävä kehityksen kasvatusta. Ruotsin varhaiskasvatussuunnitelma (The Swedish National Agency for Education, 2011b) kuvailee lasta yksilönä, jolla on erilaisia kompetensseja. Lapsi kuvataan aktiivisena kokijana, jolla on kiinnostuksenkohteita, tietoja ja taitoja, joiden pohjalta toiminta tulisi suunnitella. Toiminnansuunnittelun haaste onkin saada stimuloitua lapsen oppimisen halua. Kestävä kehityksen kasvatuksen taustalla vaikuttaa ekologinen lähestymistapa, jossa lapsi nähdään osana ympäristöään. Heille tulisi myös opettaa, että he ovat osa luonnon suurta kiertokulkua ja kokonaisuutta. (2011, 7.) Äremalm-Hagser (2013) kuvailee kestävä kehityksen kasvatusta kolmen kriittisen näkökulman kautta, jotka perustuvat osittain myös Davisin ja Pramling-Samuelssonin (2010) tutkimuksiin. Kuten Reunamo ja Suomela (2013), myös Äremalm-Hagser on sitä mieltä, että kestävä kehityksen kasvatuksen tulisi perustua lapsen osallisuuteen ja jatkuvaan vuorovaikutukseen. Lasta tulisi pienestä pitäen ohjata ongelmanratkaisuun ja kriittiseen ajatteluun. Siten lapsi oppii näkemään tekojensa vaikutuksia ja olemaan mukana päätöksenteon prosesseissa. Näin vastuunottaminen myös omasta toiminnasta suhteessa ympäristöön kasvaa. Lapsi tulisi nähdä pätevänä ja *aktiivisena muutosagenttina* suhteessa kestävään kehitykseen, vastakohtana entisaikojen käsityksille lapsesta epäpätevänä ja vahvasti aikuisista riippuvaisena yksilönä. (Davis, 2010.) Äremalm-Hagser haluaa myös muistuttaa lapsen olevan pienestä pitäen kosketuksissa ympäristöä koskevaan päätöksentekoon ja sen seurauksiin, jolloin lapsella tulee olla oikeus myös olla omalta osaltaan vaikuttamassa siihen (2013, 31). Vaikka lapset jo pienenä tuovat esille heidän kykyään ajatella kriittisesti ja huolehtia ympäristöstä, ovat 5-6- vuotiaiden

asenteet vielä melko egosentrisiä eli itsekeskeisyyden värittämiä. Ruotsin varhaiskasvatuksessa kestävä kehityksen kasvatukseen kuuluu seuraavanlaisia kokonaisuuksia: Ensimmäisenä *lasten kokemukset itsestä suhteessa toisiin*. Nämä kokemukset sisältävät myös vaikuttavuuden, hyvinvoinnin ja kulttuurisen ulottuvuuden, sukupuoliroolit sekä lapsen sosiaaliset taidot suhteessa muihin. (Äremalm-Hagser, 2013.) Toisena laajana kokonaisuutena Äremalm-Hagser (2013) on jaotellut lasten näkemyksiä liittyen *luontoon*. Tässä ilmenee lasten *erilaista suhtautumista paikkaan, teknologiaan ja materiaaleihin*. Nämä sisältävät mm. läheisen luontosuhteen merkitykset, luontotietouden, kunnioituksen luontoa kohtaan ja tietämyksen kierrätykseen ja jätteiden lajitteluun liittyen. Hän näkee eroja myös lasten *kyvyssä ottaa vastuuta ympäristöstä*, sekä lasten *kyvyissä käyttää viisaalla tavalla erilaisia materiaaleja*. Myös siinä miten lapset käsittävät kaiken luonnossa kuuluvan yhteen on eroavaisuuksia.

Hyvin toteutettu, pedagogisesti painottunut varhaiskasvatus ohjaa lapsia jo varhain ymmärtämään, että omilla teoilla on aina vaikutusta ympäristöön ja tämä lisää myös ympäristötietoisuutta. Lapsia tulee opettaa kestävään kehitykseen eri aihealueista keskustelemalla, ohjaamalla heitä kierrätykseen, jätteidenlajitteluun, puutarhanhoitoon, sekä yleisesti ongelmanratkaisuun. Kestävä kehityksen kasvatukseen tulisikin sisältyä niin arkista toimintaa ympäristön puolesta ja siihen kasvamista kuin myös luonnontiedettä ja tutkimista. (Äremalm-Hagser, 2013; Reunamo & Suomela, 2013.) Reunamo ja Suomela (2013) painottavat lapsen omaa suhtautumista ympäristöön, kykyä ottaa vastuuta ja osallistua kaiken oppimisen taustalla. Lapset tarvitsevat työkaluja ympäristökasvatuksen ilmiöiden tarkasteluun. Lasten yhteistyötaidot, joita kestävä kehityksen huomioiva kansalainen tarvitsee, kehittyvät vain osallistumisen kautta. Ympäristöstä huolehtiva lapsi kokee myötätuntoa ja empatiaa niin toisia ihmisiä kuin koko ympäröivää luontoa ja sen eliöstöä kohtaan. (Palmer 1998, Tovey, 2007; Reunamo & Suomela 2013.)

### 3.2 Palmerin puumalli

Yksi eniten käytetyistä ympäristökasvatuksen malleista on niin sanottu ”Palmerin puu.” Ympäristökasvatuksessa on Palmerin mukaan (1998, 274) syvimmiltään kysymys voimaantumisen ja henkilökohtaisen merkityksen muodostumisesta. Puumallin mukaan oppimista tapahtuu aina kolmella eri tasolla samanaikaisesti. Puumallin oksat ja lehvästö Palmer jakaa kolmeen päähaaraan, joiden tarkoituksena on kuvata keskeisiä elementtejä ympäristökasvatuksessa. Oppimisen tasot ovat: *oppiminen ympäristössä, ympäristöstä, sekä toiminen ympäristön puolesta*. Näitä kolmea oppimisen elementtiä Palmer

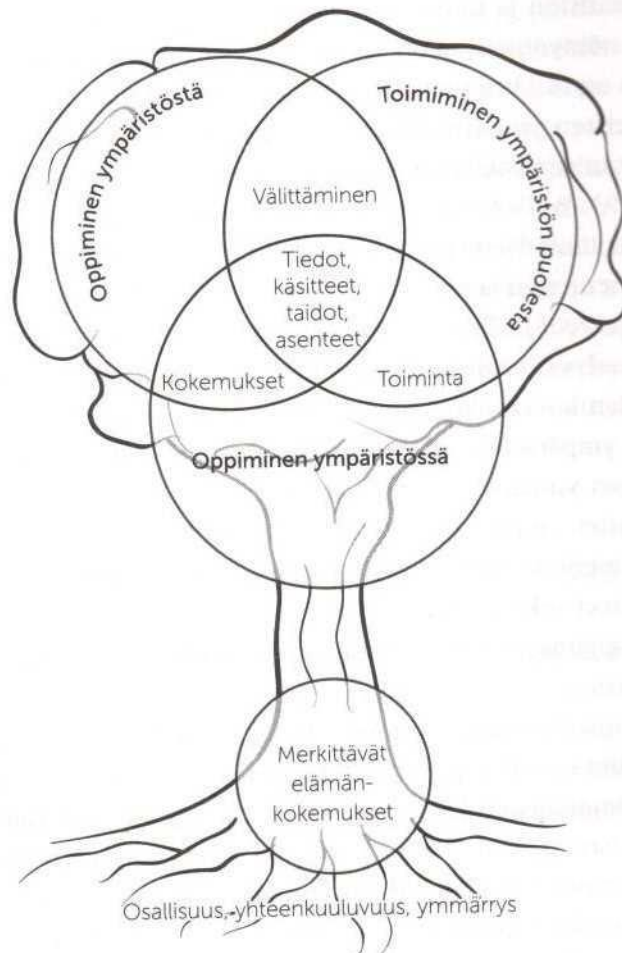
pitää yhtä arvokkaina. Palmerin mukaan oppijan tiedot, taidot, käsitteet ja asenteet kehittyvät limittäin näiden kolmen elementin kautta. Palmerin mallissa ympäristökasvatus perustuu oppijan aiempien merkittäviin elämäkokemuksiin, jotka kuvaavat puumallissa puun juuristoa. Toiselle lähimetsä on se arvokkain leikkipaikka, kun taas toinen kokee merenrannalla mielihyvän ja rentoutumisen kokemuksia. Chawla (1998) kirjoittaa, ettei aina ole oleellista selvittää mitkä ihmisten merkitykselliset elämäkokemukset ovat vaan se mikä niistä tekee merkityksellisiä. Palmer korostaa kestävän kehityksen kasvatuksessa oppijan sosiaalisten taitojen merkitystä ja yhteisöllistä osallistumista kaikessa toiminnassa. (Palmer, 1998.)

*Ympäristössä oppimisessa* olennaista on oppijan toiminnallisuus ja oma aktiivisuus. Senhetkinen aito ja henkilökohtainen kokemus ympäristöstä muovaa vahvasti ympäristössä oppimista. Palmer painottaa ympäristössä oppimisessa oppijan vahvoja esteettisiä kokemuksia ympäristöstä. *Ympäristöstä oppiminen* lisää oppijan ympäristötietoutta ja sitä kautta hänelle syntyy empiiristä ja kriittistä tietoa ympäristöstä. Kriittinen tietämys ympäristöstä lisääntyy myös luontokokemusten ja huolenpidon kautta.

Puumallissa *ympäristön puolesta toimimisessa* on tärkeää arvokasvatus, minkä kautta oppijan oma arvopohja kehittyy. (Palmer 1998, 267-279.) Yleisesti tärkeinä seikkoina hän pitää erityisesti henkilökohtaisia luonnossa koettuja elämyksiä ja kokemuksia, kykyä tuntea huolta ympäristöstä ja pitää huolta ympäristöstä, sekä toimintaa ympäristön puolesta. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, 25) mukaan oppiminen tai kasvatus ympäristössä asettavat kasvattajalle haasteen pohtia missä ja millaisissa ympäristöissä lapsen kasvu ja kehitys päiväkotipäivän aikana toteutuu. Monipuolinen oppimisympäristö tarjoaa lapsen aisteille monipuolisia virikkeitä ja siten tukee lapsen monipuolista kehitystä. Mahdollisimman luonnonmukainen ympäristö haasteineen ja erilaiset tarjoumat (kts.Kyttä 2003) ruokkivat lapsen luovuutta ja edistävät oppimista.

*Ympäristön puolesta toimimaan oppiminen* nähdään Parikka- Nihdin ja Suomelan (2014, 25) mukaan olevan vahvasti yhteydessä mallioppimiseen. Esimerkiksi ymmärrys jätteen lajittelusta ja kompostoinnista, sekä ruoanvalmistamiseen vaadittamasta työstä luo perustaa elinkaariajattelulle. Mallioppimisen vaikutuksista voi keskustella myös yhdessä vanhempien kanssa, jotta toimintatavat siirtyisivät sukupolvelta toiselle (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, 27). Laajennetun puumallin mukaan (Reunamo & Suomela 2013; kts. kuvio 1) oppiminen ympäristössä ja ympäristöstä, sekä toimiminen ympäristön puolesta ovat kokemuksellisia ja toiminnallisia ja vahvistavat ympäristölle myönteisiä käyttäytymismalleja. Näihin sisältyy sekä eettinen, että esteettinen ulottuvuus, joiden kautta lapsen kognitiiviset ja motoriset taidot kehittyvät. (Reunamo & Suomela 2013.) Toisaalta

esteettisillä kokemuksilla on vaikutusta lapsen kokemuksiin, toisaalta esteettiset kokemukset vaikuttavat lapsen toimintaan ympäristössä hoidettaessa (Parikka- Nihti & Suomela, 2014, 27).



**Kuvio 1.** Laajennettu Palmerin ympäristökasvatuksen puumalli (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 23).

### 3.3 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen on saanut alkunsa ongelmalähtöisen oppimisen kautta. Ongelmalähtöinen oppiminen yleistyi 1970- luvun Kanadassa lääketieteen opiskelijoiden keskuudessa ja sen lähtökohtana on oppimisen ohjaaminen erilaisia ongelmia asettamalla. Ongelmilla, sekä niiden kautta muodostuvalla tutkimustehtävällä on tutkivassakin oppimisessa keskeinen roolinsa. Ongelma sisältää aina runsaasti tietoa, jolloin lapsi pääsee kysymyksiä asettamalla ja havaintoja tekemällä hyvin nopeasti tiedon äärirajoille. Tällöin lapsi on kuin tutkija, joka löytää aina uusia ongelmia, joihin ei useinkaan löydy valmiita vastauksia. Uuden tiedon äärellä lapsen omat ajattelun taidot pääsevät kehittymään.

(Hakkarainen, Lipponen & Lonka, 2004, 278-294.) Tutkivan oppimisen malli on saanut runsaasti vaikutteita suomalaisen filosofin Jaakko Hintikan kyselevän tutkimuksen mallista. Kyselevän tutkimuksen mallia voi hyvin soveltaa alle kouluikäisten lasten maailmaan ja ohjaamiseen esimerkiksi luonnossa toimittaessa. Erilaisia luonnonilmiöitä tarkastelemalla lapsi löytää aina uusia kysymyksiä ja uusia havaintoja, joiden kautta syntyy uusia kysymyksiä. Hakkarainen ym. toteavat tutkivan oppimisen olevan prosessi, jonka aikana etsitään systemaattisesti vastausta sellaiseen ongelmaan, jota ei aikaisemman tiedon varassa voida ratkaista. (Hakkarainen, Lipponen & Lonka, 2004, 279-280.)

Halu opettaa lapsia ulkona luonnossa on lisääntymässä (Laine & Kettunen, 2017, 7). Perusopetuksessa puhutaan monialaisista oppimiskokonaisuuksista, joiden opettamiseen tutkivan oppimisen malli soveltuu erinomaisesti. Jotta siirtyminen esiopetuksesta perusopetukseen olisi lapselle luontevaa jatkumoa, tulisi esimerkiksi luonnon eri ilmiöihin tutustua monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja tutkivan oppimisen mallia hyödyntäen. Siten aktiivinen lasten omista kiinnostuksenkohteista nouseva opetus ansaitseekin paikkansa jo varhaiskasvatuksessa. Tutkivassa oppimisessa tieto rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin lasten kuin heitä ohjaavien aikuisten välillä. Tieto muodostetaan jaettujen yhteisten kokemusten kautta. Tieto muodostetaan aina kulttuurisista ja yhteisöllisistä lähtökohdista käsin ja se muuntuu jatkuvasti uusien havaintojen kautta. (Hakkarainen ym. 2004.) Opettajan tärkeimpiä tehtäviä ongelmalähtöisessä oppimisessä ovat oppijoiden oppimisprosessin tukeminen kysymyksiä esittämällä ja ryhmädynamiikkaa seuraamalla. Tällöin opettaja tarjoaa tukeaan sopivasti siten, että lapsen omille ajatteluprosesseille ja päätelmille jää tilaa. Opettajalta ongelmalähtöinen oppiminen vaatii kykyä havainnoida ryhmässä tapahtuvaa kommunikaatiota, sekä tilanteiden muuttuessa kykyä astua syrjään. Sensitiivinen opettaja havaitseekin lapsiryhmässä ne, jotka vaikkapa kaipaavat rohkaisua omien ideoiden esille tuomiseen tai apua ryhmätyöskentelyssä. Opettaja toimiikin ensisijaisesti oppijoiden innostajana ja aktivoijana. (Hakkarainen, ym. 2004, 291.) Opettajan tehtävä on pitää ikään kuin langat käsissään ja kertoo raamit, joiden sisällä ongelmanratkaisu tapahtuu ja asettaa tietyt rajat lapsen ikä- ja kehitystason huomioiden. Opettaja myös "puhallettaa" ryhmän toimimaan "yhteen hiileen" siten, että jokainen oppija pääsee loistamaan ja kokemaan iloa ja onnistumisia omassa oppimisprosessissaan. Jotta koko ryhmä pääsisi oppimisessaan mahdollisimman sujuvasti eteenpäin on yhteistyön edistäminen ja ryhmätyöskentelytaitojen vahvistaminen alle kouluikäisillä lapsilla yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä tutkivassa ja ongelma-keskeisessä oppimisessä.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita eteläsuomalaisen luontopäiväkodin lasten kokemuksia lähiluonnosta, sekä luonnossa oppimisesta. Lasten kokemuksia peilataan ympäristökasvatuksen parissa työskentelevien asiantuntijoiden näkemyksiin luonnossa oppimisesta. Tässä tutkimuksessa halutaan myös tuoda esille osallisuuden merkityksiä lasten hyvinvointi- ja oppimiskokemuksissa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös tarkastella miten asiantuntijoiden kokemukset ympäristökasvattajina kohtaavat luontopäiväkodin lasten kuvaamia hyvinvointi- ja oppimiskokemuksia lähiluonnosta.

Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää miten lähiluonto oppimisympäristönä edistää lasten hyvinvointia ja oppimista. Tutkimuskysymyksiä on kolme:

1. Millaiset luontokokemukset ympäristökasvattajien ja lasten näkökulmasta edistävät lasten hyvinvointia?
2. Millaiset toiminnan mahdollisuudet edistävät lapsen luonnossa oppimista?
3. Millaisena lasten osallisuus näyttäytyy ympäristökasvatuksessa?

Tutkimuskysymyksiin lähdetään etsimään vastauksia teemahaastattelumenetelmää hyödyntäen. Tarkempi kuvaus tutkimuksen toteutuksesta löytyy seuraavasta luvusta.



## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa kuvaillaan tutkimuksen taustaa, etenemistä, aineiston tuottamisen menetelmää, sekä tutkimuksen kulkua. Haastateltavien valinnasta, sekä tutkijan roolista painottuen nimenomaan lasten haastatteluun löytyvät omat alalukunsa. Tämän luvun lopuksi tarkastellaan aineiston analyysiä ja analyysin etenemistä.

### **5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis- hermeneuttinen tausta**

Tämä opinnäytetyö on toteutettu laadullisena tutkimuksena.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkimusaineiston monipuolisuus ja monitasoisuus. Myös ilmaisullinen rikkaus sopii kuvaamaan erilaisia laadullisia aineistoja. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista sellaisen aineiston kerääminen, joka mahdollistaa monenlaisen tarkastelun. (Alasuutari 1994, 74-75.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on useita erilaisia traditioita ja lähestymistapoja ja monipuolisuudessaan yhtenä tapana tutkia kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin ihmisen ja hänen elämänsä tutkimiseen. Yhteisenä piirteenä kaikessa laadullisessa tutkimuksessa ovat erilaiset merkitykset. Merkitysten ilmeneminen on moninaista. Tutkimus ei koskaan saavuta koko ilmiötä, mutta perusteellisella tutkimuksella tutkija voi löytää monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin ymmärrys tutkittavan ilmiön luonteesta syvenee. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan luonnossa oppimista ilmiönä suhteessa lasten hyvinvointiin ja osallisuuteen. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu ja tutkimuksen taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma.

Kun tutkitaan ihmisten kokemuksia, ovat kokemukset aina täynnä erilaisia merkityksiä suhteessa kokijan maailmaan. Fenomenologi ajattelee esimerkiksi lapsen rakentavan merkityksiä maailmastaan aina omista lähtökohdistaan ja kokemuksistaan käsin (Laine 2015, 29-32). Fenomenologinen traditio kiinnittyykin vahvimmin juuri kokemuksen tutki-

mukseen, jolloin yksilön sisäiset kokemukset sekä se miten yksilö ymmärtää koke-  
maansa ja antaa merkityksiä elämänsä tapahtumille ovat keskiössä (Toikkanen & Virta-  
nen, 2018). Luonnossa oppimistakin tulee ilmiönä tällöin tutkia lasten itsensä määrittele-  
mistä merkityssuhteista käsin, sekä toisaalta luonnossa oppimisen mahdollistajien, ai-  
kuisten merkitysmaailmoista käsin. Vaikka metsäretki koetaan yhdessä, merkitsee se  
lapselle ja opettajalle täysin erilaisia asioita. Heidän perspektiivinsä on erilainen. Nämä  
kaksi tasoa kohtaavat aineistoa analysoitaessa ja aineistoja yhdistäviä luokkia etsittä-  
essä.

Ihmistä ei voi ymmärtää irrallisena omasta ympäristöstään, suhteestaan maailmaansa ja  
yhteisöönsä. Fenomenologien mukaan kokemuksellisuuden sisältyy aina ajattelua ja  
tutkijan asema nähdäänkin osana tutkittavan ja tutkijan yhteistä elämismaailmaa. (Tök-  
käri, 2018, 65; Laine 2015, 29-32) . Tässä tutkimuksessa haluan tuoda esille lasten  
kokemia merkityssisältöjä suhteessa aikuisten kokemiin merkitysaspekteihin liittyen  
luonnossa oppimiseen. Hermeneutiikka tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen  
tutkijan tekemien tulkintojen tarpeen vuoksi. Kulloinkin tutkimus synnyttää muotonsa  
monien tekijöiden tuloksena. Yleisesti hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja  
tulkinnan teoriaa ja siksi hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten välisen vuoro-  
vaikutuksen ja kommunikaation alueille. Hermeneuttinen kirjallisuus puhuu esiymmär-  
ryksestä, millä kuvataan tutkijan luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohdettaan. Haas-  
tattelijallakin on aina tietty esiymmärrys tutkimastaan ilmiöstä, sekä haastateltavista ih-  
misistä. Tutkija käyttää aina tilannekohtaista harkintaa ja soveltaa tilanteeseen sopivia  
toimintatapoja. Siten fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista ei voida esittää  
tarkkaa kuvausta. Metodisten menetelmäkysymysten taustalla vaikuttaa aina filosofisia  
olettamuksia. (Laine 2015, 30-35.) Tökkäri (2018) muistuttaa, että fenomenologis-herme-  
neuttisessa tutkimuksessa tutkijan ei tulisi yrittää vapautua ennako- oletuksistaan vaan  
hyödyntää niitä tiedostetusti tutkimuksessaan. (Tökkäri, 2018, 66.)

Fenomenologisessa merkitysteoriassa on aina oletamus, että pohjimmiltaan ihminen on  
yhteisöllinen ja yhteisö on se paikka, johon jokainen lapsi kasvaa ja kasvatetaan. Yksilön  
kokemukset korostuvat, vaikka niin tutkija kuin tutkittavatkin ovat osa yhteisön luomia  
merkityssperinteitä. Tällöin yksilöiden erilaisuus on merkityksellistä ja kokemuksista muo-  
dostuu myös jotakin yleistä. Toisen ihmisen puheen oletetaan olevan yhteydessä ihmi-  
sen kokemusmaailmaan, mutta kokemuksia ei voida ymmärtää suoraviivaisesti vaan se  
vaatii tutkijan omaa tulkintaa. (Tökkäri, 2018, 69; Laine, 2015, 32; Smith ym., 2009.) Kun  
tutkitaan kokemuksia fenomenologis-hermeneuttisten näkemysten kautta, on perus-  
haasteena se, että saavutettu tieto koskee yksittäistapauksia, yksilöitä. Saavutettu tieto

ei ole yleistettävissä luonnontieteelliseen tapaan, mutta kokoavia johtopäätöksiä voidaan tehdä (Tökkäri, 2018, 66). Fenomenologisesti ajateltuna haastattelijan tulee muotoilla kysymykset siten, että kysymys synnyttää mahdollisimman samankaltaisia merkityssuhteita haastateltavien ajatuksissa. Tutkijan tulee ennakoida haastattelujen teema- alueista nousevia merkityksiä jo kysymyksiä suunniteltaessa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 104). Tässä tutkimuksessa metodisten ratkaisujen taustalla vaikuttaa Palmerin puumalli, joka määrittelee lapsen oppimista kolmella tasolla samanaikaisesti. (kts.luku 3.2) Keskeistä tässä näkemyksessä on lapsen aktiivinen toiminta suhteessa ympäristöön ja samanaikaisesti se olemisen kehä missä myös ympäristö vaikuttaa vastavuoroisesti lapseen. Aikaisemmilla elämäkokemuksilla on Palmerin (1998) mukaan laaja vaikutus lapsen luonnossa ja luonnosta oppimiseen. Toisaalta tämän tutkimuksen taustalla vaikuttaa tutkivan oppimisen malli, missä ongelmakeskeisyys, yhteisölliset oppimisprosessit sekä lapsen oma kriittinen ajattelu ovat keskeisiä. Myös Toveyn (2007), Kyttän (2003) ja Kronqvist & Kumpulaisen näkemykset (2011) luonnosta oppimisympäristönä vaikuttavat tutkimuksen ilmiöiden tarkasteluun.

## **5.2 Teemahaastattelu aineiston tuottamisen menetelmänä**

Tässä tutkimuksessa tutkija on valinnut aineiston tuottamisen menetelmäksi haastattelun. Haastattelu menetelmänä kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin, sekä mahdollistaa tutkittavien vapaamman ilmaisun tutkittavasta ilmiöstä esimerkiksi verrattuna kyselylomakkeella tuotettuun aineistoon. Haastattelumenetelmän etuna voidaan myös mainita suoran kielellisen vuorovaikutustilanteen luomat mahdollisuudet. Vuorovaikutustilanne mahdollistaa sen, että tutkija voi itse haastattelutilanteessa suunnata vuorovaikutuksen kulkua tiettyyn suuntaan tai vaihtaa haastatteluaiheiden järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 34-35.)

Tässä tutkimuksessa on käytetty niin sanottua puolistrukturoitua haastattelua, jota kutsutaan teemahaastatteluksi. Teemahaastattelua voidaan kutsua myös kohdennetuksi haastatteluksi (the focused interview), esikuvanaan Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) fokuoitu haastattelu. Teemahaastattelua varten tutkija laatii haastattelurungon, jolloin tutkittavien kokemukset, sekä tutkittava ilmiö kokonaisuutena on huomioitu. Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä haastattelu kohdennetaan tiettyjen teemojen ympärille, joista keskustellaan. Tämä menetelmä korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Keskustelu etenee tutkijan määrittämien tee-

mojen varassa ja tutkimuksen teema-alueet ovat kaikille samat. Tämän vuoksi haastattelumenetelmää kutsutaankin puolistrukturoiduksi. Teemahaastattelusta puuttuu tarkka kysymysten muotoilu ja järjestys, mutta se ei ole kuitenkaan yhtä vapaa kuin syvähaastattelu. Tilanneratkaisuille on tyypillistä joustavuus. Toisaalta haastattelija on suunnitellut riittävästi teema-alueita ja toisaalta haastattelijalla on tilanneratkaisuille riittävästi tilaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 47-48, 102-103.) Haastateltavia keskusteluttamalla tutkija pyrkii saamaan haltuun tutkittavan ilmiön ja keskustelu etenee haastateltavan ehdoilla. Tutkijan ennakonäkemyksistä vaaditaan, jotta haastattelurunko on tutkimuksen kannalta mielekäs. Uusia aihealueita nousee yleensä teemahaastattelun aikana ja näihin tutkijan on osattava tarttua. Teemahaastattelua voisi verrata sipulin kuorimiseen, jolloin ilmiön ydin paljastuu kerros kerrokselta. Samasta ilmiöstä voi käyttää myös nimitystä hermeneuttinen kehä. (Kananen 2014, 76-77.) Teemoittain etenevän haastattelurungon laatiminen on hyvä väline myös lasten haastattelua suunniteltaessa. Pääteemoja on hyvä tarkentaa alateemojen avulla. (Raittila, Rutanen & Vuorisalo, 2017, 321.) Monet ovat todenneet vapaamuotoisen keskustelun olevan tuottoisa aineistonkeruutapa, kun lasten näkökulmia ja kokemuksia tutkitaan. Tutkijan tapa esittää kysymyksiä ja suunnata keskustelua eteenpäin vaikuttavat paljolti siihen, millainen keskustelusta muodostuu. Hyvä tutkimushaastattelu onkin välitöntä vuorovaikutusta (Raittila, Rutanen & Vuorisalo, 2017, 323).

### **5.3 Tutkimuksen kulku**

Tämä pro gradu- tutkielma aloitettiin lokakuussa 2019, jolloin sain myönteisen päätöksen opintovapaasta keväälle 2020. Aihealue valikoitui oman kiinnostuksen pohjalta syksyllä 2019, muodostaen lopullisen rajauksensa vuoden 2019 loppuun mennessä. Työskentely varhaiskasvatuksen opettajana maaseudulla tarjoaa paljon mahdollisuuksia lasten monipuolisen ympäristökasvatuksen toteuttamiseksi. Osallisuus ja oppimisen ilo moninaisissa, paljon oppimisen mahdollisuuksia tarjoavissa oppimisympäristöissä ovat lapsen hyvinvoinnin kulmakiviä. Muun muassa näitä asioita haluttiin tarkastella tässä tutkimuksessa teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelut toteutettiin kolmelle asiantuntijalle, jokaiselle omana haastattelunaan tammikuussa 2019. Asiantuntijat ovat kaikki kokeneita varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksen ja luontotoiminnan ammattilaisia, joilla on vuosien kokemus alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksesta ja luontotoiminnasta. Asiantuntijoihin otettiin yhteyttä ensin sähköpostilla, jonka jälkeen aiheesta keskusteltiin myös puhelimitse. Haastatteluajankohdat sovittiin tammikuulle 2020. Haastateltavat asi-

antuntijat suhtautuivat tutkimukseen erittäin myönteisesti jo ensimmäisissä yhteydenottoissa. Joulukuussa 2019 pohjustin tutkimusaihetta tutustumalla lisää alan kirjallisuuteen ja alan artikkeleihin, joiden pohjalta muodostin tutkimuskysymykset. Tutkimusaiheeseen syventyminen tuotti tähän tutkimukseen kolme pääteemaa, joihin päätin syventyä tarkemmin. Teemoiksi valikoituivat *hyvinvointi luonnossa, oppiminen luonnossa, sekä osallisuus varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ympäristökasvatuksessa*. Teemahaastattelua varten laadin haastattelurungon, joka lähetettiin kolmelle asiantuntijalle tutustuttavaksi noin viikkoa ennen haastatteluajankohtaa.

Jotta ilmiöstä voitiin saada kattavampi käsitys, valitsin tutkimusjoukkoon myös luontotoiminnassa mukana olevia 4- 6- vuotiaita lapsia. Lapset käyvät niin sanotussa luontopäiväkodissa, missä luonnossa toimitaan säännöllisesti vähintään kolmena aamupäivänä viikossa vuoden ympäri. Myös esiopetus toteutuu samojen periaatteiden mukaisesti, paljolti ulkona lähiluonnossa toimien. Tähän tutkimukseen valikoitunut luontopäiväkotikoti on yksityinen toimija, jolloin erillistä tutkimuslupaa kaupungilta ei ollut syytä anoa. Tämä nopeutti aineistonkeruuta ja siten tutkimusprosessia. Lasten haastattelut sijoituivat fokusryhmän ja ryhmäkeskustelun välimaastoon. Nimityksinä ryhmäkeskustelu, ryhmähaastattelu tai fokusryhmä ovat melko samankaltaisia. Kaikkien edellä mainittujen erityispiirteeksi voidaan todeta osallistujien välinen vuorovaikutus. Yleisesti ryhmäkeskustelulla viitataan 5-10 hengen ryhmien tiettyyn teemaan tai teemoihin keskittyviin haastatteluihin, joissa haastattelijahenkilö ohjaa keskustelua, kun taas fokusryhmässä tavoitteena on ensisijaisesti kannustaa keskusteluun. Tutkijan tehtävänä fokusryhmässä on selvittää myös vastausten taustalla olevia merkityksiä. Tilan antaminen ryhmän vuorovaikutukselle on tärkeää. Fokusryhmässä ryhmäkeskusteluun ja ryhmähaastatteluun verrattuna (engl. focus group), painottuu se, että ryhmä on kokoontunut käsittelemään tiettyä aihealuetta (Hyvärinen ym., 2017, 112-113.)

Lasten haastattelut toteutettiin kahdessa kolmen ja neljän lapsen ryhmässä, jolloin haastattelijahenkilö ajatteli saavansa lapsilta runsaammin vastauksia kuin yksilöhaastattelun keinoin. Haastattelijahenkilö oletti myös ilmapiirin ryhmässä olevan lapsille miellyttävämpi ja turvallisempi. Tutkimusluvut lähetettiin sähköisesti päiväkodin johtajan kautta päiväkodin lasten vanhemmille jaettaviksi joulukuun alussa 2019. Tutkimuslupia lähetettiin sähköisesti koteihin 40. Perheiden lapsista 18 oli tutkimuslupien lähetysketkellä 5-6- vuotiaita ja haastatteluluvan myönsivät lapselleen 13 perhettä. Kysely jaettiin koko päiväkodin vanhemmille päiväkodin johtajan toimesta, vaikka tutkimuksen kohderyhmäksi oli valittu 5-6- vuotiaat lapset. Haastattelupäivänä tammikuussa 2020 paikalla oli vain seitsemän 4-6-

vuotiasta lasta, joille oli myönnetty vanhempien myöntämä tutkimuslupa. Heistä muodostettiin kaksi lapsiryhmää, jotka haastateltiin fokusryhmissä teemahaastattelua apuna käyttäen. Lasten fokusryhmiä varten tutkija laati teemahaastattelurungon, jossa kolme pääteemaa olivat samat kuin asiantuntijahaastatteluissa, *hyvinvointi luonnossa, oppiminen luonnossa ja osallisuus*. Lasten haastattelurungossa kysymyksenasettelu poikkesi asiantuntijahaastatteluista siten, että kysymykset tarkentavine kysymyksineen oli muokattu lasten ikä- ja kehitystasoon sopiviksi. Myös lasten rooli luonnossa toimijoina ja kokijoina näkyi haastattelukysymyksissä. Lasten haastattelussa teemat jaettiin useisiin alateemoihin, jotta lapsi saattoi ymmärtää tutkijan asettaman kysymyksen eikä kysymyksenasettelu ollut liian laaja. Esimerkiksi hyvinvointi- teeman alle laadittiin luonnossa olemiseen, lempipaikkaan, lepoon ja ravitsemukseen, sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä. Aineisto tallennettiin puheentallennus-ohjelmalla sekä tietokoneelle että älypuhelimelle. Aineiston purkaminen toteutettiin litteroimalla eli puhtaaksikirjoittamalla tallennetut teemahaastattelut tekstiksi kokonaisuudessaan, haastattelu kerrallaan. Vaikka aineisto litteroitiin sanatarkasti, haastattelijalla ei pitänyt tarpeellisenä taukojen merkitsemistä, huokauksia tms. tai rivien numerointia, jolloin kyseessä olisi ollut yksityiskohtaisin litteroinnin muoto, keskustelunanalyysi (Hirsjärvi, Hurme, 2014, 140). Puhtaaksikirjoitus toteutettiin sanatarkasti, ainoastaan tutkittavien taustatiedot jätettiin tarkoituksellisesti litteroimatta. Aineiston analysointi toteutettiin teoriasidonnaisen tutkimuksen periaatteita noudattaen (kts. luku 5.3.3). Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua missä haastatteluihin saatuja vastauksia luokiteltiin teema-alueittain. Näin haastatteluaineisto saatiin jaoteltua tekstiaineistosta nousseiden teemojen määrittämiin osiin (kts. luku 5.3.3).

### 5.3.1 Haastateltavien valinta ja aineiston koko

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole selvää haastateltavien määräsääntöä. Sopiva haastateltavien määrä riippuu aina tilanteesta ja liittyy aina siihen miten tutkimusongelma on rajattu. Jos kriteerinä halutaan pitää *saturaatiota*, eli *kylläntymistä* niin havaintoyksiköitä tarvitaan se määrä, jonka jälkeen tutkinta ei enää muutu. Yleensä tämä saavutetaan reilulla kymmenellä haastattelulla. Aineiston laatu on laadullisessa tutkimuksessa määrää tärkeämpi. (Kananen, 2014, 95.) Tässä tutkimuksessa tutkija päätyi hankkimaan haastatteluaineiston kahta erilaista tutkimusjoukkoa haastattelemaan. Ensimmäinen tutkimusjoukko koostui kolmesta ympäristökasvatuksen asiantuntijasta ja toinen tutkimusjoukko luontopäiväkodin 4- 6- vuotiaista lapsista. Jokaisella kolmesta asiantuntijasta oli tutkimuksessa hieman toisistaan poikkeava näkökulma ja rooli suhteessa tutkittavaan ilmiöön, luonnossa oppimiseen. Asiantuntijoita haastatellaan sen tiedon vuoksi, jota

heillä on tutkittavasta ilmiöstä ja yleensä asiantuntijahaastattelun tavoitteena onkin tuottaa uutta tietoa asiantuntijoiden erityistietämystä hyödyntämällä. Asiantuntijuus voidaan Alastalon ym. mukaan nähdä nyky- yhteiskunnassa tiede-, ammatti-, tai instituutioperusteisena. (Alastalo, Vaittinen & Åkerman, 2017, 218-219.) On hyvä kuitenkin muistaa, että asiantuntijahaastattelu saattaa olla rajallinen aineiston tuottamisen menetelmä ja saattaa tarvita rinnalleen esimerkiksi havainnointia aineistoa täydentämään (Alastalo ym., 2017, 218). Tässä tutkimuksessa koko aineisto muodostui haastatteluaineistosta, havainnointia ei käytetty edellä mainitun lisänä.

Tässä tutkimuksessa aineistoa syvennettiin luontopäiväkodin lapsia haastatteleamalla. Tällöin tutkimusjoukko koostui ympäristökasvatusta suunnittelevasta ja toteuttavasta tahosta, sekä 4-6- vuotiaista luontopäiväkodin lapsista, jotka muodostivat toteutetusta luontotoiminnasta omia merkityssisältöjään. Fenomenologiselle hermeneutiikalle on tyyppillistä yksilön omien kokemusten kautta tehdyt tulkinnat eri ilmiöistä ja toisaalta tutkijan esiymmärryksen tunnustaminen suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Laine 2015). Tässä tutkimuksessa lasten ja ympäristökasvattajien kokemuksista nousseet tulkinnat ja havainnot ovat ikään- kuin ”vuoropuheluna” tarkastelun ja tulkinnan kohteena. Luontopäiväkodilla tarkoitetaan tässä yhteydessä päiväkotia, joka toteuttaa viikoittain säännöllisesti varhaiskasvatusta ja esiopetusta luonnossa. Tutkimuspäiväkodissa toteutetaan niin sanottua Luonnossa- kotonaan pedagogiikkaa. Suomen Latu on koordinoinut Luonnossa kotonaan (LK) toimintaa vuodesta 1999 alkaen. Tällä hetkellä verkostoon kuuluu 36 toimipaikkaa, jotka ovat vaihtelevasti kunnallisia, yksityisiä tai yhdistysten ylläpitämiä toimijoita. Toiminnan ydin on ympäri vuoden toteutettu ulkoilmaelämä, missä korostetaan leikkiä, liikkumista ja kiireetöntä yhdessä tekemistä ja yhdessäoloa. Luonnossa kotonaan-toiminnan arvoissa korostetaan lapsen osallisuutta ja kestävää elämäntapaa (Suomen Latu, 2018a, verkkosivut, 16.2.2020). Asiantuntija- termillä haluttiin nimittää yhteisesti edellä mainittuja kolmea alle kouluikäisten lasten luontotoiminnan ammattilaista, joilla on laajaa kokemusta ympäristökasvatuksesta. Aineistoa tarkasteltaessa heistä saatettiin käyttää myös termejä varhaiskasvattaja, ympäristökasvattaja tai luontotoiminnan ohjaaja. Aineistoa tarkasteltaessa asiantuntijoista käytetään etunimiä numeroinnin sijaan (nimet muutettu), jotta heitä ei voida tunnistaa.

Taulukko 1. Haastateltavien asiantuntijoiden roolit

Haastateltavat	Nykyinen rooli 1	Nykyinen rooli 2	Entinen rooli
Asiantuntija 1	hanketyöntekijä/Suomen Latu	kouluttaja	esiopettaja ”met-säeskarissa”
Asiantuntija 2	luontopäiväkodin johtaja	luontotoimintaa ohjaava varhaiskasvattaja	erityisopettaja, perusopetus
Asiantuntija 3	ympäristökasvattaja ja yrittäjä/ oma luontokoulu	varhaiskasvattajan sijainen	biologi

Asiantuntijoiden valinnassa tutkija piti tärkeänä erilaisten näkökulmien tuomaa moniulotteisuutta tutkittavaan ilmiöön, sekä heidän ammattiperusteista asiantuntijuuttaan. Jokainen heistä oli sekä nykyisen työnsä, että edeltävien toimenkuviansa kautta pohtinut laajalti ympäristökasvatuksen ja säännöllisen ulkona oppimisen merkityksiä ja sisältöjä alle kouluikäisten lasten elämässä. Alastalon ym. mukaan asiantuntijuus onkin pikemmin jostain mitä ihmiset tekevät, kuin pysyvä tietovaranto tai pysyvä ominaisuus. Se voidaan siis nähdä jatkuvasti muuntuvana prosessina. (Alastalo ym. 2017, 215.)

### 5.3.2 Lasten haastattelu ja tutkijan rooli

Kahden viimeisen vuosikymmenen aikana ainakin länsimaissa lasten yhteiskunnallista osallistumista ja kuuntelemista on alettu pitää itsestään selvinä asioina. Muutoksen on ainakin osittain saanut aikaan Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus. Lapsuudesta on tullut osa ajallisesti ja paikallisesti muuttuvaa yhteiskunnallista rakennetta. Useat tutkijat ovat havainneet, että lapsuuden ilmiöiden tutkimus on muuttunut lasten saadessa olla aktiivisina osallistujina heitä koskevissa tutkimusprosesseissa ja tiedon tuottajina. Lasten asema on alettu nähdä uudessa valossa ja lasten haastattelu on vakiintunut keskeiseksi lasten kuulemisen menetelmäksi. (Raittila, Rutanen, Vuorisalo, 2017, 312-313.) Myös mediassa lasten ääni kuuluu, kun heitä haastatellaan televisiossa tai lehtijuttuja varten erilaisista heitä koskettavista aihealueista. Hirsjärvi ja Hurme toteavat esikouluikäisen lapsen sanavaraston olevan vielä verraten pieni, jolloin tutkijan tulisi esittää enintään viisi sanaa sisältäviä kysymyksiä, joiden sanasto ja käsitteistö on lapsille tuttua. Haastattelijan tulee myös huomioida, että en tiedä- vastaus voi lapselta tarkoittaa myös ettei lapsi ole ymmärtänyt kysymystä. Tällöin tutkija voi antaa



oman tulkinnan asiasta, mikä saattaa edistää lapsen haastattelua. Haastatteluympäristön on hyvä olla neutraali, jolloin lapsi reagoi siihen todennäköisesti vähemmän. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 130-131.)

Tässä tutkimuksessa haluttiin tuoda esille lasten oman ääni ja kokemukset luonnossa oppimisesta hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmista. Lasten haastatteluaineisto kerättiin luontopäiväkodissa tammikuussa 2020 kahtena erillisenä ryhmähaastatteluna yhden päivän aikana. Vaikka teemahaastattelu etenee aina pitkälti haastateltavan ehdoilla, on tämä vielä paljon ilmeisempää, kun kohderyhmänä ovat lapset. Tutkijan onkin huomioitava tällöin lasten vireystaso, jotta haastattelun ajankohta on mahdollisimman hyvä. Tutkijan on myös mahdollisuuksien mukaan tutustuttava lapsiin jo ennakoon (Raittila ym. 2017, 317-318). Tässä tutkimuksessa lapsiin tutustuminen tapahtui aikataulullisten seikkojen takia vasta vähän ennen tutkimustilannetta, jolloin haastattelija keskusteli lasten kanssa vapaasti erilaisista asioista ja kertoi vielä omasta tutkimuksestaan. Myös lasten vapaus valita osallistuvatko kyseiseen haastatteluun, sekä mahdollisuus keskeyttää oma osallistuminen tuotiin lasten tietoon. Koska tutkijan rooli suhteessa lapsiin on erilainen kuin opettajan suhde lapsiin, on tärkeää, että tutkija kertoo lapsille omasta roolistaan, sekä tutkimushaastattelun luottamuksellisuudesta. (Raittila ym. 2017, 317.) Haastattelijan ammattirooliin liittyy asiallinen käytös. Haastattelijan tulee toimia tehtäväkeskeisesti ja tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon hankkiminen on aina etusijalla. Haastattelutilanteessa tutkija on samalla sekä osallinen tilanteeseen että tutkiva persoona. Hänen tulisi olla puolueeton eikä tuoda esille omia mielipiteitään. Teemahaastattelussa tavoitteena voi pitää luontevaa keskustelua, kaavamaisuus ei edistä keskustelua. Haastattelija kokee teemahaastattelutilanteessa rooliristiriitaa, sillä informaation hankkimisen ja kommunikaation helpottaminen ovat ristiriidassa toisiinsa nähden. Haastattelija toivoisi voivansa helpottaa tutkittavien vastaamista, mutta neutraalissa informaation hankkijan roolissa tämä ei ole yksinkertaista. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 96-98.)

Tässä tutkimuksessa haastattelupaikaksi valikoitui luontopäiväkodin ryhmätila, missä lapset asettuivat luontevasti ison pöydän ympärille. Tila oli varattu haastattelua varten muilta toiminnoilta vapaaksi. Kaikilla oli toisiinsa nähden hyvä näköyhteys ja tila oli lapsille ennestään tuttu. Tutkija koki keskittymistä edistäväksi seikaksi myös lelujen vähäisen määrän haastattelutilassa. Aikataulullisesti lasten haastattelut sijoituivat iltapäivään, jolloin vireystaso saattoi olla aamupäivää heikompi. Aikataulu oli muokattu päiväkodin toiveiden perusteella. Toisaalta haastattelu tapahtui lepohetken jälkeen, jolloin lapset olivat saaneet rauhoittua ja kerätä voimia aamupäivän ulkoilun jälkeen. Toisen lapsiryhmän haastattelu päättyi vähän välipalan alkamisen jälkeen. Välipalan alkaessa lapset kuulivat

viereisestä tilasta satuhetkestä kertovia ääniä, jotka suuntasivat keskittymistä hetkeksi pois haastattelutilanteesta.

### 5.3.3 Aineiston analyysi ja analyysin eteneminen

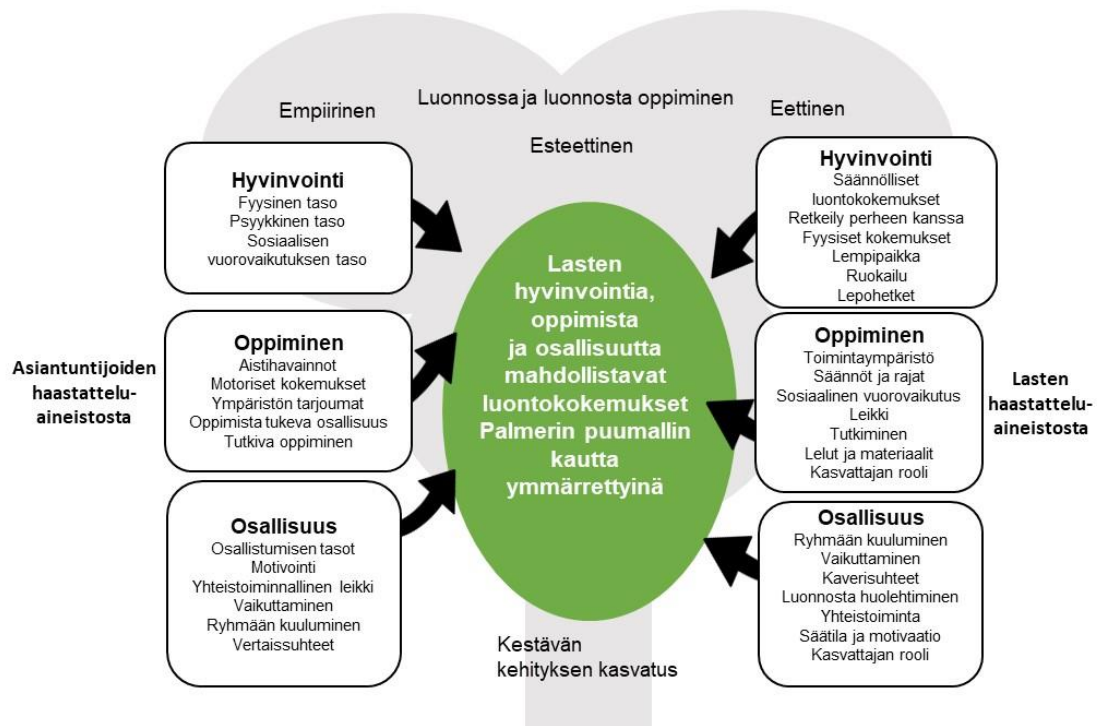
Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluaineistoa analysoitiin teoriasidonnaisen sisälönanalyysin keinoin. Teoriasidonnainen tutkimus ei suoraan perustu teoriaan tai malliin, mutta kytkentöjä tiettyyn teoriaan tai malliin voidaan havaita. Tällaista lähestymistapaa aineistoon voidaan kutsua myös abduktiiviseksi päättelyksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Toisaalta päättelyketjujen lopputulos voi olla sama niin teoriaohjaavassa kuin aineistolähtöisessä aineiston analyysissä. Erona kuitenkin on se, että teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet ilmiöstä tuodaan aineistoon ”jo tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133.) Valitsin tämän lähestymistavan aineiston analyysiin, koska halusin noudattaa fenomenologista ajatusta, jossa pyritään saavuttamaan syvenevä ymmärrys tutkittavan ilmiön luonteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Fenomenologinen hermeneutiikka näkyi osaltaan tämän tutkimuksen analyysissä, sillä hermeneuttinen tutkimus korostaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, missä niin ihmisten välinen vuorovaikutus, kuin tutkijan omat tulkinnat ovat avainasemassa (Laine 2015). Aineiston analyysissä haastatteljan on tärkeää tiedostaa oma tutkittavaan ilmiöön kohdistuva esiymmärryksensä, sekä tämän vaikutus tutkimuksen analyysiin. Teoriasidonnainen aineiston analyysi etsi tässä tutkimuksessa selityksiä tulkintojen tueksi Palmerin (1998) puumallista, sekä tutkivan oppimisen mallista. Myös Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011), sekä Toveyn (2007) ja Kyttän (2003) näkemykset luonnosta oppimisympäristönä, sekä luonnon tarjoamista toiminnan mahdollisuuksista olivat aineiston tarkastelun taustalla.

Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin apuna teemoittelua. Teemoittelu on luonteva lähestymistapa teemahaastatteluaineiston analysoinnissa. Aineisto järjestetään ensin teemahaastattelurungon teemojen mukaan teemoittain. Kaikista haastatteluista löytyivät samat teemat, tosin eri vastaajilta löytyi eri määrä vastauksia tiettyjen teemojen alle. *Teemoittelulla* tarkoitetaan siis sellaisten piirteiden esiin nostamista aineistosta, jotka esiintyvät useiden haastateltavien vastauksissa. (Hirsjärvi; Hurme, 2014, 173.) Aineistosta löytyi myös uusia teemoja, joita haastattelijat tarkasteli ennakkoluulottomasti. Hermeneuttinen kirjallisuus tuo esille tutkijan luontaiset tavat ymmärtää tutkimuskohdetta, kun taas fenomenologit muistuttavat, että kokemuksellisuus sisältää aina ajattelua (Laine 2015). Ymmärrys tutkittavasta kohteesta muodostuu fenomenologisessa tutki-

musstrategiassa aina aistihavaintojen ja niiden kautta saatujen kokemusten ja ymmärryksen kautta. Myös aineistoa analysoitaessa haastattelijan omalla tulkinnalla ja esiymäryksellä tutkittavasta ilmiöstä oli suuri vaikutus teemoitteluun, aineiston pohjalta tehtyihin tulkintoihin ja päätelmiin. *Teemoittelulla* tarkoitetaan siis sellaisten piirteiden esiin nostamista aineistosta, jotka esiintyvät useiden haastateltavien vastauksissa. Aineistosta löytyi myös uusia teemoja, joita haastattelija tarkasteli ennakkoluulottomasti. (Hirsjärvi; Hurme, 2014, 173.)

Teemoittelu etenee siten, että sisällönanalyysin alkuvaiheessa asiantuntijoiden aineistosta nousi esille *kolme pääluokkaa*: luontokokemusten vaikutus hyvinvointiin, luontokokemusten vaikutus oppimiseen, sekä osallisuus luontokokemuksissa. Pääluokkien alle jaoteltiin niihin sopivat *alaluokat*, jokaisen asiantuntijan haastatteluista erotellen, tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmaa apuna käyttäen. Alaluokaksi muodostuneista vastauksista etsittiin tämän jälkeen useammassa vastauksissa esille nousseita yhteisiä piirteitä, kuten esimerkiksi ”ikätasoinen liikunta luonnonympäristössä” tai ”aistihavainnot oppimisen tukena”- alaotsikon alle sopivat vastaukset. Aikaisempi tieto aiheesta, kuten tässä tutkimuksessa esiin nostetut teoriat ja mallit ohjasivat pää- ja alaluokkien muodostamista ja siten muodostivat analyysirungon. Analyysi eteni sekä asiantuntijoiden, että lasten haastatteluja analysoitaessa pääosin yleisistä asioista yksityisemmän tiedon tarkasteluun ja lopuksi yhteenvetoon aihealue kerrallaan. Eri haastatteluaineistoista nousseet yhdistävät tekijät johtivat johtopäätösten tekemiseen. Analyysien tulokset koottiin word-tekstinkäsittelyohjelmaan. Saaduista tuloksista johdettiin päätelmät, joita tarkasteltiin johtopäätökset ja pohdintaa- luvussa. Koska hermeneutiikka tuo esille aina tutkijan tekemät tilannekohtaiset päätelmät ja harkinnan tutkimuksessa ilmenevien toimintatapojen suhteen, on fenomenologis-hermeneuttisesta metodista turhaa yrittää esittää tarkkaa kuvausta. Filosofiset taustaolettamukset vaikuttavat aina menetelmäkysymysten taustalla. (Toikkanen & Virtanen, 2018; Laine, 2015, 30-35.)

Seuraavaksi kuvataan erikseen asiantuntijoiden, sekä lasten haastatteluaineistojen luokittelua pää- ja alaluokkineen. **Kuviossa 2.** kuvataan haastatteluaineiston pääluokat ja alaluokat suhteessa tutkimuksen analyysikehykseen. Tutkimuksen luvussa kuusi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja näkökulmia tutkittavaan ilmiöön vuoropuheluna lasten ja asiantuntijoiden kokemusten kautta.



**Kuvio 2.** Haastatteluaineiston pääluokat, alaluokat ja analyysikehys.

Sekä asiantuntijoiden, että lasten haastattelurungot rakentuvat kolmen tutkimuskysymyksen ympärille. Palmerin puumalli toimii teoreettisena viitekehyksenä kysymysten asettelun taustalla kaikissa haastatteluissa, sekä tutkimuksen haastatteluaineiston analyysissä. Hermeneutiikka suhteessa tutkittavaan ilmiöön korostaa tutkijan omaa esiymmärrystä, sekä tilannesidonnaisia valintoja ja erilaisten elämäkokemusten pohjalta tehtyjä tulkintoja. Fenomenologinen lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön nähden vuorostaan näyttäytyy haastateltavien omista kokemuksista ja niiden kautta annetuissa merkityksissä, jotka tulevat esille aineistossa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Haastattelurungot löytyvät liitteinä.

## 6 Tutkimustulosten esittely

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia, sekä tuloksista nousseita tulkintoja ja päätelmiä. Tulkinnoissa käytetään tukena aineistositaatteja tutkimushaastatteluista. Esitellyt sitaatit on kirjoitettu kursivilla. Sitaateissa H tarkoittaa haastattelijaa (itseäni). Sekä asiantuntijoiden että lasten nimet on muutettu. Asiantuntijoiden anonymiteetin säilyttämiseksi heitä ei ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista yhdistää koulutustautaan eikä tämänhetkiseen työpaikkaan. Sitaattien yhteydessä [--] merkit tarkoittavat, että sitaatista on lyhennetty jotakin tämän sitaatin kannalta epäoleellista pois. Tunnistetiedot, kuten lasten ystävien nimet on myös muutettu sitaateissa haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi. (Kuula, 2006, 128-129.)

### 6.1 Millaiset luontokokemukset ympäristökasvatuksen ja lasten näkökulmasta edistävät lasten hyvinvointia?

Lähden tarkastelemaan ensin aineistosta nousseita teemoja, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen aineistosta voi nostaa esille kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen sisältyviä teemoja, joita voisi tässä tutkimuksessa kutsua myös tasoiksi. Nämä hyvinvointia edistävät tasot ovat fyysiseen hyvinvointiin, psyykkiseen hyvinvointiin, sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät tasot. Lapsen osallisuuden näkökulma on läsnä kaikilla kolmella hyvinvointia edistävällä tasolla.

#### 6.1.1 Fyysinen taso

Kun ajatellaan lasten hyvinvointia, fyysinen taso nousee aineistosta esiin vahvasti. Seuraavaksi tuon esille aineistosta nousseita teemoja niihin fyysisiin tekijöihin liittyen, jotka mielestäni ovat olennaisia hyvinvoinnin kannalta. Näihin teemoihin kuuluvat fyysisin tuntemuksiin, vireystasoon ja ravitsemukseen liittyviä asioita. Allardtin (1989) kuvaamista hyvinvoinnin ulottuvuuksista fyysisen tason tuntemukset kuvaavat lähinnä Ehkä suurimpana hyvinvointikokemusten mahdollistajana asiantuntijat näkevät riittävän ajan ja säännöllisyyden luontotoiminnassa. Lapset puolestaan ovat hyvin yksimielisesti sitä mieltä, että luonnossa olemisen tuntuu heistä hyvältä. Mielestäni osallisuus näyttäytyy fyysisellä tasolla lasten tyytyväisyyden ja hyvänolon kokemuksina. Tyytymättömyyden ilmaisuja ei

nouse esille lainkaan lasten haastatteluissa, kun heiltä kysytään miltä luonnossa oleminen tuntuu.

Kaksi kolmesta asiantuntijasta tuovat selkeästi esille luonnossa olemisesta aiheutuvan fyysisen hyvinolon kokemukset ja toinen heistä mainitsee luonnon aikaansaamat fyysiset muutokset kehossa.

**Teija:** *Eli sil on sekä fyysisiä hyvinvointivaikutuksia siitä että sydämen syke laskee ja verenpaine alenee [--] ja sit semmonen olo rauhoittuu.*

**Jaana:** *Silloin kun on fyysisesti sopiva olo niin sitä voi toimia sisällä tai ulkona.*

Jaana kokee erityisen tärkeänä aikuisen roolin ”auttajana”, joka mahdollistaa hyvinolon ja lapsen mielihyvän kokemusten syntymisen luonnossa toimittaessa. Aikuisen tehtävänä on huolehtia muun muassa oikeanlaisesta, säänmukaisesta vaatetuksesta ja tarpeellisesta varustuksesta.

**Jaana:** *Lapsella on ne perustarpeet missä me aikuiset niinku vanhempien kans yhdessä autetaan, et on oikeenlainen varustus, et siel on lapsel lämmin ja sil on mukava olla. [..] niin se tavallaan perustyö on siellä meillä tehty.*

**Jaana:** *Jotenkin se metsä on niinku ehdottomasti ykköspaikka oikeastaan lapselle. Myös semmoselle lapselle kenellä ei oo kokemusta siitä, eli ei edes oikeestaan tarvita sitä kokemusta. He löytää heti jotain tekemistä- Ja se ruokkii jotenki sitä lapsen luontaista olemista jo ihan sellasenaan. Ja ihan se, et lapsi kiinnostuu siitä mikä häntä itseensä kiinnostaa, saa heti otteen jotenki siitä ja pystyy ite lähtee sitä luomaan ni varmasti uskon et se jo itsessään sitä mielihyvää tuottaa niinku aika paljon.*

Lapsilta kysyttäessä vastaajat ovat täysin yhtä mieltä siitä, että he kokevat luonnossa olemisen tuntuvan heistä hyvältä. Tarkempi kuvailu haastattelijan kysyessä mikä tekee iloiseksi luonnossa, vaikuttaa suurelle osalle lapsista olevan vaikeaa. Vastaavasti ikävistä asioista kysyttäessä lapset kokevat, että kaikki metsässä tuntuu kivalta, että ikävältä metsässä ei tunnu mikään.

**H:** *No miltäs teistä siellä luonnossa oleminen tuntuu?* **Elmo:** *Tosi kivalta. H:* *Miks se tuntuu kivalta? Osaat sä sanoa miks se on kivaa?* **Aino:** *Tuntuu kivalta. H:* *Osaatsä kuvailla miks?*

**Aino:** *En*

**H:** *No mitkä asiat luonnossa tekevät sinut iloiseksi?* **Aino:** *No ehkä se , kun me saadaan niinku olla siellä. Leevi:* *Nii mustaki H:* *Joo-o* **Elmo:** *Mä en oikeen osaa sanoo*

**H:** *No miltä siellä luonnossa oleminen tuntuu?* **Aatu:** *Kivalta* **Eetu:** *Kivalta*

**Iina:** *Kivalta*

Seuraavassa keskustelussa sekä haastattelija, että toinen lapsi yrittävät selvittää miksi Aatun olo ei ole hyvä metsäretken jälkeen. Haastattelijalle tulee tunne että loppujen lopuksi poika on saattanut kokea uloslähtötilanteessa ahdistavaa oloa, ehkä hän on joutunut odottamaan ulkovaatteet päällä, mutta tämä ei selviä haastatteluvastauksista. Haastattelija myös ilmaisee epäilevänsä Aatun huijaavan vastauksessaan, mikä johtuu Aatun

ilmeistä ja elekielestä. Seuraava katkelma kuvaa hyvin lasten haastattelun haasteellisuutta, vastaukset saattavat olla niukkoja ja monitulkintaisia.

*H: Miltäs yleensä teistä sen retken jälkeen tuntuu? **Eetu:** Hyvältä H: **Entäs linasta?** I: Hyvältä, Onko ihan hyvä olo Aatu kun tuut retkeltä? **Aatu:** Ei H: Miksei ole? [...] **Aatu:** Ei, mä haluan kylmään H: Onks sulla joskus kylmä kun sä tuut retkeltä? **Aatu:** Ei, mä haluan et mul on kylmä koko ajan H: Ai siellä metsässä? **Eetu:** Ai kun sul on metsässä tosi kuuma?*

*H: Onks sulla metsässä kylmä vaan lämmin? **Aatu:** Ei vaan mä sisällä puen, mulle tulee heti kuuma, kun mä laitan haalarin*

*H: Ja paljon vaatteita, mut onko sul sopiva olo retkellä? **Aatu:** Ei H: Taidat huijata, näytät vähän siltä **Aatu:** Ei, en H: No osaat sä kuvailla miksei oo hyvä olo retkellä? **Aatu:** En tiä*

Asiantuntijat näkevät yksimielisesti luonnossa toimimisen, sekä saatujen luontokokeusten säännöllisyyden oleellisena hyvinvoinnin edistäjinä. Asiantuntijoista Mona kokee, että kaksi kertaa viikossa olisi ihanteellinen määrä luontotoimintaa, kun taas Jaanan ja Teijan mukaan metsässä toimimista ei voi olla liikaa. Mona perustelee vastaustaan sillä, että päiväkotiympäristössä tietyt toiminnot, kuten leipominen ja askartelu onnistuvat paremmin kuin luonnossa. Teija ja Jaana toteavat, että lapsiryhmän tulisi päästä metsään vähintään kerran viikossa, mielellään useammin.

***Mona:** Tavallaan olis hyvä, et siihen tulis semmosta lomittaisuutta, jotain leipomista ja tällasta. Mä ehkä ajattelisin semmosta kaks kertaa viikossa, joka olis semmonen niinku päiväkotikokkeille, joka kuitenkin...sille on niinku hirveen tärkeetä kaikki muutkin, petshoppien peseminen olis varmaan yks.*

***Teija:** Säännöllisyys on hyvä asia ja itse pidän ehdottomana miniminä sitä että kerran viikossa metsään.[-]*

Kaksi lapsista muistaa, että metsässä ollaan haastattelupäiväkodissa kolme kertaa viikossa. Yksi lapsista korostaa pihapäivää parhaana hetkenä päiväkodissa. Pihapäivällä lapsi tarkoittaa päivää, joka vietetään kokonaisuudessaan ulkona. Pieni osa vastaajista kertoo retkeilevänsä myös vanhempien tai isovanhempien kanssa luonnossa.

*H: Retkeilettekö te usein päiväkodissa? **Kaikki:** Joo H: Muistatteko te kuinka monta kertaa viikossa **Aatu:** No kolme **lina:** Kolme H: Kolme kertaa*

*H: Retkeilettekö perheen kanssa myös? **Eetu:** Mä retkeilen joskus H: Joo-o, Eetu retkeilee, entäs lina? **lina:** Ei H: Ei kotona? Ette tee retkiä? Entäs Aatu teetkö sä retkiä? **Aatu:** Joo, mut mä haluan mennä mun ukin mökille, mut sinne on niin pitkä matka H: Nii just, okei. No mikä on kaikista paras hetki päiväkodissa? **Eetu:** No pihapäivä H: Tarkottaako se, et te ootte koko päivän aina ulkona? Vai sen aamun? **Eetu:** No koko päivän.*

Kaikki asiantuntijat tuovat vastauksissaan esille luonnossa vietetyn kiireettömän ajan tärkeyden lapsen luontosuhteen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Riittävän ”vihreän ajan” tarjoaminen ja siitä kiinni pitäminen viikoittain koetaan ensiarvoisen tärkeäksi. Aikaa pitää olla sekä tutkimiselle että leikkimiselle, Teija mainitsee tässä yhteydessä myös kasvattajien velvollisuuden antaa lapsille mahdollisuus luontosuhteen rakentamiseen. Luontosuhteen rakentaminen on hänen kokemuksensa mukaan yksi hyvinvoinnin edellytys. Kaikki

asiantuntijat korostavat myös sitä, että lähiluonto koetaan oppimisympäristönä samalla tavalla kuin päiväkodin muut tilat. Teija tuo muista poiketen esille myös luonnon hyvinvointivaikutuksia koskien lapsia ohjaavia aikuisia. Aikuinen nähdään aineistossa ilmapii-  
rin luojana, jolloin aikuisen oman olemuksen viestit ovat tärkeitä.

**Teija:** No, ensinnäkin ajattelen, että luontoon pitää päästä riittävän usein eli mahdollisuuksiin kuuluu se et se paikka tulee tutuksi ja siellä uskaltaa aratkin lapset toimia. Ja sit se, et silloin kun sinne mennään tai luontoa käytetään oppimisympäristönä ni pitää olla aikaa, et ei semmost hötkyilyä ja paikast toiseen juoksemista vaan on aikaa leikkimiselle ja tutkimiselle [--]...niin kyllä luonto rauhoittaa myös aikuiset.. Mä olen itse kokenu luontoympäristön tosi hyvänä, koska mä oon ite temperamentiltani aika nopea ja menee helposti vähän semmoseks hosumiseks mutta siellä minäkin rauhoitun, toimii kun taika.

**Teija:** No mä ajattelen, et hyvinvoinnin yks edellytys on se että on mahdollisuus saada rakentaa sitä luontosuhdetta ja päästä liikkumaan ja toimimaan luonnossa[--]. Mä koen jotenkin ehkä varhaiskasvattajien velvollisuutenakin sen lasten viemisen luontoon juuri siksi et ei kaikki perheet sitä tee niin se on tärkeä juttu et me varhaiskasvatuksessa voidaan sitten viedä.

Luonnonympäristö on tässä tutkimuksessa yleisesti koettu mieluisana ja mielekkäänä ympäristönä kehittää motorisia valmiuksia. Kuten Fjortoftin (2001) tutkimuksessa on selvinyt, luonnon tarjoamat monipuoliset liikkumismahdollisuudet myös haastateltujen asiantuntijoidenkin mukaan edistävät lasten motoristen taitojen kehittymistä. Luontopäiväkodissa hiihto kuuluu talven toimintaan olennaisesti yli kolmivuotiailla lapsilla ja Jaana korostaa myös hiihdosta saatuja onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä. Storli ja Sandseter (2019) ovat todenneet riittävän autonomian kokemusten lisäävän lasten hyvinvointia. Tässä yhteydessä hiihto voidaan nähdä sekä lapsen autonomian tunnetta lisäävänä toimintana että motoristen taitojen edistäjänä. Mona muistuttaa luonnon tarjoamista ”piiloisista toiminnanmahdollisuuksista” (kts. luku 2.3), jotka lisäävät myös liikkumattomampien lasten liikkumista. Piiloisilla toiminnanmahdollisuuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että lapsi voi huomaamattaan tarttua metsän tarjoamiin motorisiin haasteisiin.

**Jaana:**..Meillä hiihtäminen kuuluu tähän meidän toimintakulttuuriin täällä ja tota ,koska se on niin helppoa meidän lähteä[.] pääsääntöisesti kolme vuotiaat ja siitä ylöspäin,.. Me aikuiset usein asetetaan niit rajoja monesti eikä niinkään et kaikki välineiden laitto ja muuta et ei se tarvii olla niin pitkäkään se matka vaan se on se elämys ja se kokemus ja sellanen et jokainen omassa tahdissaan

**Mona:** [..] ja sitten tota semmoset lapset jotka eivät niinku vaikka päiväkodin jumppatunnilla halua tehdä jotain tasapainotestiä ni saattavat sitten niinkun kiivetä puun päälle tai puuhun tai niinkun tehdä majaa tai jotain muuta semmosta liikkumista mistä ne ei ees tajua että se on liikkumista. Koska se on leikkiä

Lasten vireystasolla on tunnetusti laaja vaikutus lasten hyvinvointiin. Luontopäiväkodissa viisi- ja kuusivuotiaat viettävät silloin tällöin lepoa hetkiä luonnossa. Nuoremmat lapset leppävät pääsääntöisesti päiväkodissa. Luonnossa leppäminen tarjoaa lapsille monipuoli-



sia aistikokemuksia sekä esteettisiä elämyksiä, jotka Palmerin (1998) mukaan vahvistavat lapsen luontosuhdetta. Lapset kertovat, että päiväkodissa levätään liikaa, mutta toisaalta metsässä lepäämiseen ei liitetä tylsyyden kokemuksia. Päiväkodin ja luonnonympäristöjen lisäksi lapset saavat välillä levätä kodassa tai laavussa.

*H: Sustakin on liian paljon lepäämistä, eiks sua aina väsytä vai miks se on liian paljon?*  
**Elmo:** Koska se on tylsää koska ei aina jaksaa oottaa koska emmä nukahda ikinä edes H: Kun ei enää nukahda, kun on jo sen verran iso  
H: Mä kuulin et teil on joku kota tuolla pihalla kanssa ni onks se se paikka mis levätään ulkona? **Mikko:** Joo ja laavu H: Mut ne on eri paikoissa vai? **Kaikki:** Joo **Aino:** Kodassa on tällä kertaa viskarit H: Välillä vaihdatte niinkö? **Kaikki:** Joo  
H: No minkälaisia paikkoja siel luonnossa on missä ootte levänny? Kertokaa vähän niistä paikoista **Aino:** No me ollaan leväty siellä kiven päällä, joka on leveempi tai.. **Mikko:** Kiven päällä tai kalliolla H: Saako ite valita paikan? **Elmo:** Ei **Aino:** Joo sai **Mikko:** Aina ei H: Okei, välillä aikuinen vähän näyttää **Kaikki:** Nii H: Saaks ite valita vaik meneekö johonki sammalikkoon tai **Kaikki:** Joskus

Lapset tuovat esille myös joitain ravitsemukseen liittyviä asioita. Aamiainen syödään yleensä kotona, ja päiväkotipäivä alkaa useimmilla suoraan pihalta, josta lähdetään luontopaikkoihin. Pääsääntöisesti lapset syövät päiväkodilla, mutta koko päivän retkillä eväät nautitaan luonnossa. Luontopäiväkodissa ruoan alkuperään ja valmistukseen omassa keittiössä kiinnitetään huomiota. Laavulla voidaan toisinaan paistaa itse syötävää ja viettää yhteisöllisissä tapahtumissa aikaa myös omien vanhempien kanssa. Sää vaikuttaa lasten mielestä yleisesti vähän lasten motivaatioon retkien suhteen, koska kaikilla on hyvät sadevarusteet. Kaksi lapsista innostuu kuitenkin pohtimaan eri säätilojen vaikutuksia retkeilyinnostukseensa, todeten vesisateen ja rakeiden latistavan tunnelmaa.

*H: Syödäänks ruoka siel metsässä vai täällä? **Kaikki:** Täällä **Elmo:** Joskus muutenkin pitkisretkillä kyllä metsässä, et jaksaa kävellä päiväkotiin*  
*H: Eli pitkä retki on semmonen, et kävellään ensin aika kauan niinkö? **Aino:** Nii..ja meil on taas keskiviikkona semmonen..H: Onks teil nuotiopaikkaa missä voisitte ite paistaa?*  
**Mikko:** Ei **Elmo:** Kyllä me ollaan joskus paistettu juhliissa tuolla laavulla **Kaikki:** Nii **Aino:** Minne aikuisetki on päässy **Leevi:** Laavulla on semmonen paikka missä voi sytyttää nuotion

Sää vaikuttaa lasten mielestä yleisesti vähän lasten motivaatioon retkien suhteen, koska kaikilla on hyvät sadevarusteet. Kaksi lapsista innostuu kuitenkin pohtimaan eri säätilojen vaikutuksia retkeilyinnostukseensa, todeten vesisateen ja rakeiden latistavan tunnelmaa. Toisinaan säätila voi myös asettaa rajoituksia luontoon lähtemiselle. Ympäristökasvattajien tehtävä on huolehtia turvallisuudesta säällä kuin säällä.

*H: No vaikuttaako sää siihen miten innolla lähdette sinne luontoretkele?*  
**Kaikki:** Ei **Elmo:** No joskus on joku kaatosade ni sillan on tylsää.

### 6.1.2 Psyykkinen taso

Seuraavaksi tuon esille aineistosta esiin nousseita asioita liittyen hyvinvoinnin psyykkiseen ulottuvuuteen: stressitasoon, levollisuuden ja pystyvyyden tunteisiin, itsetuntemukseen sekä lasten kokemuksiin heidän lempipaikoistaan. Tätä tasoa voisi kuvata myös Allardtin (1989) määrittelemien hyvinvoinnin ulottuvuuksien mukaan, jolloin tässä alaluvussa kuvailemani seikat kuvaavat lähinnä Allardtin engl. *being- tasoa*, joka sisältää lasten kokemuksia selviytymiseen, osallistumisen- ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin. Vaikuttamisen mahdollisuuksia kuvaan tarkemmin luvussa 6.3. Tässä yhteydessä haluan kuitenkin nostaa esille lasten pystyvyyden kokemukset, jotka nousevat lapsen osallisuuden kokemuksista.

**Teija:** [--] ja myös paljon henkisiä vaikutuksia siitä miten mieliala paranee, stressi lievittyy ja sit semmonen olo rauhoittuu.[...] Samat vaikutukset saa lapset kun aikuisetkin, että sen aina metsäreissun jälkeen huomaa että kaikki tulee sieltä pois paremmalla mielellä millä lähettiin.

**Jaana:** No, jotenki kyl mä ajattelen et onnelliset lapset on se tavote meillä täällä ja ihan se et me saada olla, no on minua viisaammat sitä tutkineetkin, et metsässä ja luonnossa olemisen jo itsessään laskee stressitasoja ja muuta ja kyllä mä siihen vahvasti uskon.

**Teija:** Mä en oo tätä niinkään ajatellu koskaan, mut nyt kun mä tässä sitä mietin niin yhdistän sen siihen vahvaan osallisuuden mahdollisuuteen mikä metsässä on et siellä saa aktiivisesti toimia ja tehdä niinku itselle mielenkiintosa asioita ja kasvattajatkin ehkä tarttuu herkemmin siellä niihin lapsen mielenkiinnonkohteisiin, niin kylhän se semmosta itsetuntemusta lisää ja itsetuntoa myös vahvistaa, kun saa niitä onnistumisen kokemuksia.

Varhaiskasvattajan rooli motivoijana, sekä osallistajana on merkittävä. Myös varhaiskasvattajan ammattitaito ja kyky ymmärtää erilaisuutta ja toimia sensitiivisesti nousee aineistosta. Lapsen sitoutuneisuus, sekä voimaannuttava toiminta, kuten luova leikki luontoympäristössä, liittyvät myös psyykkisen tason hyvinvointikokemuksiin luontotoiminnassa. Lapset ovat tutkimusten mukaan kokeneet eniten osallisuutta leikissä. Laevers (2000) toteaa lapsen hyvinvointikokemusten olevan yhteydessä lapsen oppimiseen sitoutuneisuuden kautta. Mitä sitoutuneempaa lapsen toiminta on, sitä syvempiä hyvinvointi- ja oppimiskokemuksia lapselle syntyy.

Varhaiskasvattajan rooli on havainnoida ja seurata ryhmän toimintaa sensitiivisesti ja tukea tarpeen mukaan mielekkään toiminnan löytämisessä. Kasvattajan tehtävä on asiointuntijoiden mukaan luonnossa toimia mallina ja kertoa säännöt, jotta lapsi voi kokea luontotoiminnassa olonsa turvalliseksi. Metsäympäristöä ei Jaanan kokemuksen mukaan tarvitse rajata, riittää että varhaiskasvattajat asettuvat tietyille paikoille mihin on kaikilla hyvä näköyhteys. Lapset kokevat luonnossa erilaista vapautta kuin aidatulla pihalla ja samalla heille annetaan sopivasti vastuuta päättää omasta toiminnastaan.

**Mona:** Metsässä sitä jotenki itekin on skarpimpi varmaan sen ulkoympäristön takia ja ehkä myös sen takia, et sitä ei oo mitenkään rajattu sitä ympäristöä.

[...] Ettei lapset karkaa tai satuta itseänsä jotenkin.

[...] Nii, et kun se kiinnittää huomiota niihin erilaisiin asioihin niin se pystyy tukemaan niissä, jos on tarvista ja huomaa, että tässä ympäristössä tää lapsi esimerkiksi puhuu enemmän tai on jotenkin vilkkaampi.

**Jaana:** Nii, et semmonen oma ajautuminen niihin, et sen oman toiminnan määrittely siinä, toki niinku aikuisen avustuksella sinne, et saa sen tekemisen itsellensä. Ja kun saa sen mukavan kokemuksen, se yleensä kyllä poikii seuraavan

Edellisessä katkelmassa Mona korostaa leikin merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Luontokokemus on aina sidoksissa lapsen senhetkiseen vireystasoon, motivaatitasoon, sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen yhteisöön missä lapsi toimii. Lapselle jokin tietty paikka luonnossa usein muodostuu muita paikkoja tärkeämmäksi. Tässä tutkimuksissa lapset kertovat lempipaikastaan lempipaikan synnyttämän toiminnan kautta. Viisi lasta seitsemästä mainitsee kiipeilyn lempipaikan yhteydessä ja neljän heistä lempipaikka on puu. Loput vastaajat kuvailevat lempipaikakseen metsikön, isot kivet, sekä kepeistä tehdyn majan. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 49) kirjoittavat emotionaalisesta ja esteettisestä suhteesta ympäristöön. Heidän mukaansa niin lapsen emotiot kuin esteettiset kokemukset ohjaavat yksilön tekemiä havaintoja, sekä mieltymystä tiettyyn ympäristöön.

**Mikko:** No, no kun me oltiin tänään metsässä ni ku siin oli sellanen kaatunu puu ni siin me kiipeiltiin. Ni se oli kaikist kivoin paikka.

H: Okei, semmonen iso puu mikä oli kaatunu? **Mikko:** Nii ku me mentiin ekaks sitä vartta sinne ylös ja sit me kiipeiltiin niis juurissa

H: No entäs Aion lempipaikka?

**Aino:** No sillan kun me ollaan siel kallioilla ni siellä, kun mennään pientä mäkeä on semmonen metsikkö siel mä tykkäsin leikkiä, mistä me tullaan sinne kallioille ni siinä.

Teijalla on kokemusta metsäeskaritoiminnasta ja hän on kokenut mielekkääksi toiminnan suunnittelun lasten ideoiden pohjalta. Lapsilla on ollut paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia liittyen toiminnan sisältöihin, luontopaikkojen valintaan, sekä leikkiin. (kts. myös luku 6.3)

**Teija:** Aikasemmin puhuinki siitä et eri vuosina eri ryhmille muodostu erilaisia lempipaikkoja  
H: Eli he aamusin sai sanoa mihin he haluaa mennä

**Teija:** Kyllä ja esittää toiveita et mitä tänään tehdään

Hyvinvointikokemukseen luonnossa kuuluvat olennaisesti erilaiset aistikokemukset. Kaikista lapsista lempipaikassa oleminen tuntuu kivalta ja lempipaikassa ollaan mieluiten kaverin kanssa. Erikseen kysyttäessä noin puolet vastaajista kertoo haluavansa myös joskus olla lempipaikassaan yksin. Luonnonympäristön äänimaailma ja raitis ilma herkistävät aisteja ja osa lapsista osaa kertoa aistikokemuksistaan, kun toisille omien aistikokemusten sanoittaminen on vielä haasteellista, vaikka ne kuuluisivatkin omiin luonto-

kokemuksiin. Teija pohtii luonnonympäristön kauneutta ja tilan tuntua hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Cantell (2011) korostaa myönteisten luontokokemusten vaikutusta lapsen luontosuhteen kehittymiselle ja vahvistumiselle.

*H: No miettikääpä vielä sitä teidän lempipaikkaa siel metsässä ni mitä te kuulette siellä lempipaikassa?*

**Aino:** Lintujen ääntä

**Leevi:** Lintuja

*H: Kuuluuko muuta? Mikko:* Tuulta **Elmo:** Tuulta

**Mikko:** Mul on yks tosi harvinainen kuulo. Mä kuulin oikeesti, kun jänikset puputti tosi hiljaa.

*H: lina mitä sä kuulet ,kun oot siellä lempipaikassa, mitä sä kuulet jos sä kuuntelet? lina:* En oo kuullu silleen oikeen mitään ku en oo muistanu silleen tehä

*H: Et oo niin kuunnellu tarkasti, muistatko oliko siellä hyviä tuoksuja?*

**lina:** Joo

*H: Oli, minkälaisia tuoksuja? lina:* En muista

**Teija:**[...] Kyl mä koen et se että lapset saa mahdollisuuden toimia kauniissa ympäristössä, eli toisaalta avarassa missä on tilaa nähdä pitkälle ja toisaalta siel on yksityiskohtia joihin tarttua ja joihin lasten mielenkiinto kohdistuu niin se on hyvinvointia lisäävä tekijä se että on mahdollisuus tällaiseen ympäristöön.

Kun toimitaan luonnossa lapset toteavat, että eniten on vapaata leikkiä. Lempileikkejä ovat muun muassa lentokoneleikki, kaivamisleikki, kotileikki, kauppaleikki, työmaaleikki sekä supersankarileikki. Kiipeily ja puut mainitaan useita kertoja leikistä keskusteltaessa. Luonnonympäristössä aikuiset ovat turvallisuuden luoja, jotka asettavat tietyt säännöt ja rajat. Lapset tuovat esille myös sen, että jos joku haluaa olla rauhassa, on hänelle turvattu siihen mahdollisuus. Leikkirauhan mahdollistamisen voi ajatella kuuluvan sekä psyykkiseen, että sosiaalisen vuorovaikutuksen tasoon.

*H: Entäs mitkä asiat luonnossa tekevät sut iloiseksi? Eetu? Eetu:* No ne leikit ja puut ja kannot

**Eetu:** Ja kepit, ja sitten kun keppejä voi heitellä puuhun **lina:** Puut ja kiipeily

**Mikko:** Mul on yks leikki oikeesti minkä mä muistan. Niinku mikä tapahtu tänään.

**Mikko:** Olin kaatanu yöllä puun, niin mä kiipesin siinä ja leikin, et se olis meiän lentokone

*H: Minkälaisia leikkejä retkellä sä leikit?*

**Leevi:** En tiä

*H: Saatteks te vapaasti vai..*

**Kaikki:** Joo **Mikko:** Vapaasti **Elmo:** Mutta kyllä meillä on rajat siellä

**Kaikki:** Joo [...]

*H: Onko muita sääntöjä?*

**Eetu:** On rajat

**lina:** Ja ei saa mennä ärsyttämään toisten leikkejä.

*H: Eli annetaan toisten leikkiä rauhassa. Se on tärkeä.*

**Kaikki:** Joo **lina:** Ja sitten saa antaa leikkii yksin jos halua leikkii yksin

### 6.1.3 Sosiaalisen vuorovaikutuksen taso

Lapsi kokee ympäristönsä aina omien, itselleen merkityksellisten merkityssuhteiden kautta. Ystävyyssuhteet ja sosiaalinen vuorovaikutus määrittelevät osaltaan lapsen kokemusta luonnonympäristöissä toimittaessa. Asiantuntijat tuovat haastatteluissaan selvästi esille sosiaalisten vertaissuhteiden merkityksen. Luonto ja esimerkkinä metsäretket

nähdään ihanteellisina mahdollisuuksina sosiaalisten taitojen harjoittelulle. Mona tuo esille luonnonympäristön vapaamielisyyden ja näkee sen tarjoavan paikkansa erilaisille persoonille. Hän näkee myös ystävyysuhteita solmittavan herkemmin luonnon keskellä kuin esimerkiksi päiväkodin sisätiloissa. Tämä lisää asiantuntijoiden mukaan luonnostaan lasten osallistumista yhteistoimintaan. Aineistosta nousee se, että yhteistoimintaan voi ajatella kuuluvan sekä leikkiä, että aikuisjohtoista toimintaa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ollessa helppoa myös lapsen kokemukset osallisena olemisesta todennäköisesti lisääntyvät.

***Mona:** No siis sille lapselle ja lapsiryhmälle hyvinvointivaikutus tulee tavallaan semmosista asioista, et se luonnonympäristö on niinku vapaamielinen. Se ottaa kaikki mukaansa ja sieltä voi löytää eritasoisille oppijoille ja erityyppisille persoonille niinku paikkansa. Jolloin se ryhmätoiminta muodostuu ihan eri tavalla kun syntyy erilaisia kaverisuhteita, kun mitä päiväkodissa tai luokassa [...] Et ne olis ehkä ne tärkeimmät (motoriset- ja aistikokemukset), koska ne luo semmosen tietäntyyppisen flow- tilan missä se lapsi niinkun tosiaan muodostaa niitä ystävyysuhteita spontaaninmin, vaikka sielläkin tietysti näkyy ne kaverit, mutta eri tavalla.*

Kaikki asiantuntijat kokevat, että metsäretkillä lasten leikit sujuvat yleensä ilman ”suurempia välienselvittelyjä” johtuen paljolti siitä, että luonnossa lapsilla on ympärillään reilummin tilaa toimia. Myös erilaisia toimintaympäristöjä on tarjolla eikä riitaa Jaanan mukaan aiheudu jostakin tietystä lelusta, kuten päiväkodin piha-alueella. Lapset kertovat, että leikkiin pääseminen on joskus pihalla vaikeaa. Metsäretkillä syntyvistä konflikteista lapset eivät kuitenkaan mainitse erikseen. Eetun ja lina mielestä sekä piha-alueella, että metsässä leikit sujuvat hyvin.

*H: Sujuvatko leikit luontoretkillä yleensä sovussa?*

***Eetu:** No joo **Kaikki:** Joo H: Entäs tuolla pihalla? **Eetu:** Joo H: Eetusta molemmissa paikoissa sujuu hyvin, entäs lina? **lina:** Joo H: Kummassa on helpompi leikkiä sovussa?*

***lina:** No molemmissa*

*H: No millaisista asioista siellä päiväkodin pihalla voi tulla riitaa? [...] **Aino:** No vaikka siitä että, että se toinen ei päästä sitä toista siihen leikkiin mukaan. H: Niin, ei pääse leikkiin vaikka haluis. **Mikko:** Meil tuli riita siitä, ku mä kysyin vielä et voinko mä tulla leikkiin mukaan, mut sit ne ei vastannu yhtään mitään ja sit mä, ei näyttäny et ne leikkis mun kaa.*

Metsä tai metsään verrattavissa oleva ympäristö nousee esille useissa vastauksissa, kun kysytään missä lapset leikkivät kaikista mieluiten. Kivaa on, kun ”vain saa olla metsässä.” Aineiston pohjalta näyttää siltä, että ohjattua toimintaa tärkeämpää lapsille on leikkiympäristö, jossa luovuudelle ja mielikuvituksen käytölle jää paljon tilaa. Metsä tarjoaa itsessään paljon toiminnanmahdollisuuksia, jolloin lapset kokevat, että valmiita leluja ei metsässä tarvita. Myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011) korostavat sekä odotettujen että pilloisten toiminnanmahdollisuuksien tärkeyttä oppimisympäristöissä. Luonto tarjoaa stimuloivia ja riittävän vaihtelevia ympäristöjä erilaisille leikeille. Piiloiset affordanssit ovat lapselle odottamattomia, mutta tuovat yllättäen leikkeihin jotakin uutta.

Luonnonmateriaalien arvostaminen leikeissä näkyy myös asiantuntijoiden vastauksissa. Jaanan pohdinnassa tulee esille se, miten valmiiden lelujen puuttuminen luonnonympäristöissä osaltaan kannustaa lapsia yhteistoiminnallisuuteen leikeissä.

*H: No mitkä asiat luonnossa tekevät sinut iloiseksi? Aino: No ehkä se , kun me saadaan niinku olla siellä. Leevi: Nii mustaki  
H: Onko teillä metsäpaikassakin jotain leluja?  
Ada: Ei kun pihalla vaan H: No niin, nyt puhuinki retkistä, siellä ei yleensä oo leluja vai?  
Mikko: No must tuntuu vähän kivalta ku kuitenkin siel on kaatuneit puita.  
Leevi: Voi rakentaa ite leluja Elmo: Siel on kaatuneit puita mis voi kiivetä, se on hauskaa*

*Jaana: Ja kun siel lähdetään touhuumaan jotain, vaikka meil on semmonen ihana kaatunut puu tuolla oravametsässä ja siin on se juurakko sillai paljas et se on ihan mahtava kiipeily-paikka ni tänään siinä osa kiipeili ja osa leikki lentokonetta ja osa korjas perämoottoria ja mitä millonki ja korjaili siipiä. Kaikki toimi siinä samassa [..]*

On tärkeää, että luontotoimintaa ohjaavalla kasvattajalla on sensitiivisyyttä, sekä taitoa ohjata lasten välistä vuorovaikutusta. Aikuisen tärkein tehtävä asiantuntijoiden mielestä luonnossa on tukea ja kannustaa lapsia löytämään itselleen oman kehityksen kannalta mielekästä tekemistä ryhmässä tai halutessaan yksinkin. Storli ja Sandseter (2019) korostavat leikin merkitystä lasten hyvinvoinnille. Leikissä lapsen tulisi heidän mukaansa tuntea vapautta, sekä saada mahdollisuuksia erilaisten kompetenssien käyttöön. He pitävät myös tärkeänä monipuolisten affordanssien olemassaoloa lasten oppimisympäristöissä. Erilaisia leikkitilanteita seuraamalla ympäristökasvattajan tulee erottaa ne tilanteet, joihin hänen on hyvä pyrkiä vaikuttamaan. Joskus riittää pieni kannustava katse, toisinaan ympäristökasvattaja auttaa neuvotteluissa vaikkapa liittyen koko leikkiryhmää miellyttävän leikin valintaan. Leikkiryhmiä muodostetaan joko spontaanisti tai tarpeen mukaan kasvattajan ohjauksella. Jokaisen lapsen tarve saada ohjausta kasvattajalta on yksilöllinen ja vaihtelee tilanteiden mukaan.

*Mona: No se liittyy tähän ryhmätöimintaan tietysti täydellisesti, mut se näkyy ensisijaisesti mun mielestä siinä, että et niinkun mä itse oon kokenut et sen opettajan tai ohjaajan on niinku helpompi siinä luonnossa tulla huomanneeksi tiettyjä yksityiskohtia lasten toiminnasta. [..] mä voin paljon helpommin ajatella, et noi vaan tuolla leikkii tuol nurkassa jotain kotileikkiä. Ja mun ei tarte oikeestaan kun kattoo et ne ei riitele.*

*Jaana: Et kun me mennään sinne ni se on se lapsen oma päätös. Mut jos näyttää siltä et joku ei pääse mukaan tai on jollain tapaa [..]. Että tarvittaessa, mikä se tarve on. Aika vähän sitä loppujen lopuks tarvii ohjailla kuitenkin.*

## 6.2 Millaiset toiminnan mahdollisuudet edistävät lapsen luonnossa oppimista

Tässä kappaleessa esittelen tutkimusaineistosta nousevia käsityksiä lasten ja asiantuntijoiden näkökulmasta liittyen toiseen tutkimuskysymykseen. Palmerin puumalli, sekä tut-

kivan oppimisen malli antavat suuntaviivoja aineiston tarkastelussa. Osallisuuden merkitys lapsen oppimiselle ”kulkee mukana” tutkimusaineistossa jokaisessa luvussa, vaikka käsittelen aihetta vielä erikseen luvussa 6.3.

## 6.2.1 Oppimista ympäristössä ja ympäristöstä

Ympäristökasvatuksessa lapsi rakentaa oppimistaan toiminnan kautta. Asiantuntijoiden vastauksissa on nähtävissä, että lapsen oppimisen taustalla vaikuttavat ne arvot ja asenteet, joita lapsi on omaksunut kotoa, sekä muualta niistä yhteisöistä, joissa hän arjessaan toimii. Lapsi oppii ympäristössä ja ympäristöstä aina oman kokemuksensa kautta (Palmer 1998.)

***Jaana:** Se luonnosta oppiminen tulee siinä kaiken toiminnan kautta ja näin mistä jo puhuttiinkin ja samoin siinä luonnossa oppiminenkin*

***Teija:** Eli ajattelen sen niin että tutkitaan ja keskitytään niihin asioihin mitä lapset nostaa esiin. Työskennellään siellä ulkona luonnossa lasten mielenkiinnonkohteisiin keskittyen.*  
***Jaana:** [...] Juuri näin et juuri se sitoutuneisuus siinä sit auttaa. Ja toki ehkä sillai et eihän lapset täällä meidän arvoja niin kyseenalaista et ehkä se elää sit siellä vähän itsessään. Toki mä uskon sit taas että tuolla metsässä vaikka oleminen tai semmonen niin vaikei ehkä olis niin retkeily- tai luontopainotteinen perhe niin mä luulen et se vie lasta mennessään [...]*

Ympäristön tarjoamat mahdollisuudet, affordanssit (kts.luku 2.1) näyttävät myös asiantuntijoiden ja lasten kokemusten mukaan lisäävän lasten luonnossa oppimista. Palmer kirjoittaa ympäristössä oppimisesta, itse käytän myös termiä luonnossa oppiminen synonyminä termin ympäristössä oppiminen kanssa, viitaten luvun 2.1 määritelmään sanasta *luonto*. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa painotetaan enemmän ympäristössä ja ympäristön puolesta toimimista kuin tiedollista puolta ympäristökasvatuksesta (Parikka- Nihti 2014, 25). Tämä nousee esille myös haastatteluaineistosta.

*H: No ootteko oppinu nimeämään kasveja tai eläimiä tai puita? Vaikka et toi on koivu ja toi on mänty, ootteko opetellu semmosta? **Eetu:** No ei **lina:** Joo*

***Aatu:** Mä oon opetellu et tos on vehnä **lina:** Nii se on vehnä H: Joo vehnä. **Aatu:** Vehnäntähkä (lapset viittaavat pöydällä olevaan maljakkoon missä on vehnäntähkä)*

***Jaana:** Ehkä sellasta näin varhaiskasvatuksessa sellasta varsinaista lajintuntemusta tai semmosta niinku luonto-opetusta, luontokoulutyypistä ei ehkä niin hirveesti painoteta. Toki sitä tulee siinä vähän itsestään ja sit se lapsen luontainen kiinnostus et joku kiinnostuu, meil on aina metsässä vaikka luuppeja tai kuorimaveitsiä et voi vuolla ja siis sellasta niinku et kuka sit kiinnostuu mistäkin*

Allardtin (1989) määrittelemistä hyvinvoinnin ulottuvuuksista tässä luvussa kuvataan *häviny-* termin alle kuuluvia seikkoja, kuten pohditaan lapsen mahdollisuuksia käyttää ympäristöään. Vaikka aineistoa kuvataan eritellysti eri otsikoiden alla, monessa kohdassa hyvinvointi ja oppiminen myös kulkevat rinnakkain, kuten tässä luvussa.

*H: No Mikko, missä on kivoin leikkiä? Pihalla vai metsässä vai muualla luontoretkellä?*

**Mikko:** No metsässä .

**Mikko:** Joo **Leevi:** Joo **Mikko:** Joo ku voi iite rakentaa kepeist kaikkee toisii leluja.

**Mikko:** Ku öö joku öö rakens tänään myös moottoripyörän puista. *H: Okei, sehän oli jännittävää.*

Asiantuntijat painottavat lasten oppimisessa lapsen omakohtaista *havainnointia*, sekä *aktiivista toimijuutta*, jonka kautta saadusta tiedosta muodostuu lapselle mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia. Lapsen havainnointia ohjaavat niin aiemmat elämäkokemukset (Palmer 1998), senhetkinen motivaatiotaso (Laevers 2000) kuin omakohtaiset kiinnostuksenkohteetkin. Mona on havainnut luontokoulutoiminnassaan lasten havainnointikyvyn heikkenemistä. Havainnointikykyä pidetään yleisesti varhaiskasvatuksen- ja esiopetuksen ympäristökasvatuksessa tärkeänä.

**Mona:** Keväällä tulee mun mielest aistit tärkeimmäksi [...] jotenkin sitä havainnointia haluan vielä korostaa yhtenä tärkeimmistä asioista luonnossa, koska tota se havainnoinnin kyky on meillä nykyihmisillä, modernilla lapsellakin ikävä kyllä niin hajoamassa ja häviämässä kaiken tän mediatuutauksen keskellä.

Aistikokemusten ja motoristen kokemusten kautta lapselle syntyy uusia elämyksiä, jotka sekä lasten, että asiantuntijoiden haastattelujen valossa edistävät lapsen luontosuhteen kehittymistä, sekä toimivat tärkeänä oppimisen kanavana. Luonnosta oppimiseen lapsi tarvitsee Monan kokemusten mukaan usein konkreettisen kosketuksen aistittavaan materiaaliin, jolloin eri aistikanavat aktivoituvat. Luonnossa opitaan liikkumalla ja havainnoimalla, kun taas syvemmät oppimiskokemukset perustuvat tämän aineiston pohjalta vahvoihin aisti- ja motorisiin kokemuksiin luonnossa toimittaessa. Myös Kronqvist ja Kumppainen (2011, 56) korostavat luonnonympäristöjä ihanteellisina lasten tasapaino- ja koordinaatiokykyjen harjoittelupaikkoina.

**Mona:** *Mä mietin tota etukäteen, et mun mielestä tärkeimpiä on ne aistikokemukset siis monipuoliset aistikokemukset näin niinku lastentarhaikäsen lapsen näkökulmasta. Ja sitten ne motoriset kokemukset. Nää menee osittain lomittain, koska aistia ei voi ellei niinku kävele jossakin, tai hypi jossakin että [...] ei voisi sanoa, et ne olis ihan irrallisia.*

**Mona:** *Koska tota luonnossa voi oppia juoksemalla ja hyppimällä ja katsomalla jotakin ja silloin oppii havainnoimaan. Mutta kun luonnosta oppii eli ottaa jotakin käteen, kerää tai maistaa tai haistaa niin silloin se materiaali tulee tärkeämmäksi ja oppii ymmärtämään että kuusenhavu haisee pihkalle. Ja miksi haisee pihkalle, et se on se ero siinä mitä ei tunne ja haista siinä, kun vaan hyppii siellä puterolla.*



Lapset ovat tutkijoita ikään kuin luonnostaan, toteavat asiantuntijat. Tutkivassa oppimisessa (kts. luku 3.3) mikä soveltuu hyvin ympäristökasvatuksen toimintatavaksi, kasvattaja tarttuu sopivassa määrin lasten tuottamiin ideoihin. Osaamisellaan hän rakentaa laajempia oppimiskokonaisuuksia lasten mielenkiinnonkohteiden ympärille ja yhdistää vuodenaikaan sopivia aineksia kiinnostavalla tavalla toisiinsa. Jatkuva uuden havainnointi sekä yhteinen pohdiskelu johtavat uuden tiedon äärelle (Hakkarainen ym. 2004). Mona näkee myös etiikan olevan osa lapselle opetettavaa kokonaisuutta, koska kokonaisuuden kautta lapsi oppii ymmärtämään syy-seuraussuhteita ja asioiden välisiä yhteyksiä. Teija tuo esille jo ihan pienten lasten tutkijan taitoja.

***Teija:** [...]Eli sellanen tutkiva ja kokeileva oppiminen tapahtuu luonnossa itsestään mutta tietenkin vaatii kasvattajalta osaamista ja ammattitaitoa, että osaa tarttua niihin lapsen nostamiin mielenkiinnonkohteisiin, että se on musta jotenkin ihana esimerkki siitä et miten ne pikkusetkin siellä löytävät jäätyneitä lätäkönpintoja ja jäniksenpapanoita ja sit niitä koloja.*

Lapset kertovat haastatteluissaan, että luupeilla tutkitaan luontoa päiväkodin pihalla ja metsässä voi olla mukana oma suurennuslasi. Metsässä voi myös veistellä ja Jaana kertoo, että lapset opettelevat retkillä muun muassa kuorimaveisten käyttöä. Eri vuodenaikat tarjoavat erilaisia affordansseja, toiminnan mahdollisuuksia oppimiseen (kts. kuvio 1.) Mona käyttää luonnossa oppimisen tukena usein ajatusta näkökulman vaihtamisesta: esimerkkinä peilin kanssa kävely, jolloin lapsi saa luonnosta monipuolisia ja uudenlaisia aisti- ja motorisia kokemuksia. Myös Tovey (2007) painottaa välittömien aistikokemusten merkitystä lasten oppimisen avaintekijänä. Monan seuraavassa esimerkissä luonnon tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia on hyödynnetty hienosti.

***Mona:** Se katsoo peilin lävitse, näkee vaan taivaan ja oksia, sen motoriikka kehittyy sillä et se kävelee ton peilin kanssa, peili nenällä ja se havainnoi, kun tuntee lentävänsä. Se on yks esimerkki siitä, sama syntyy niinku luupin kanssa. Et se on luonnossa oppimista. Ja sit sinne luontoon voidaan tietenkin laittaa kaiken maailman elementtejä ja kortteja ja sit sinne voidaan laittaa vaikka näitä, nää on tällöisiä haltijoita.*

Kasvattaja voi myös lisätä erilaisia elementtejä luontoon, mikä voi lisätä lapsen kiinnostusta osallistumiseen. Luonnossa kerätään, lajitellaan ja tutkitaan erilaisia luonnosta löytyviä asioita kasvattajan ohjaamana, esimerkkinä valkoisen lakanan päälle kerätään käpyjä ym. Lapset pohtivat sään vaikutusta metsäeskaritoimintaan. Luontoelämyksiä ja oppimiskokemuksia näyttää syntyvän sekä aikuisjohtoisissa tilanteissa, että niin sanotuissa vapaamman leikin tilanteissa. Annetuilla välineillä, sekä kasvattajan luontoon tuomilla pedagogisilla materiaaleilla näyttää olevan oppimistilanteita monipuolistava vaikutus ympäristökasvatuksessa alle kouluikäisillä lapsilla.

**Teija:** Siellä se konkretisoituu miten paljon tutkittavaa siellä on ja miten mielenkiintosta ja lapsia motivoivia sellasia projektitutkimuksia niistä saa sit aikaan. Ite kun oon eskarissa työskennelly viimeiset vuodet eli siellä se on sit jo hienostuneempaa eli tehdään jo ihan suunnitelmallisia luonnontieteellisiä kokeita mitä tota ,mihin luonto tarjoaa helposti mahdollisuuden.

**Aino:** No me välillä aina tutkitaan metsää ja me ollaan eskareita ni meil on välil aina metsäeskaria.

H: Joo, te teette siel jotain tehtäviä, niinkö? **Elmo:** Joo metsässä, ja me siellä etsitään, tuuli saattaa sotkee sitte ne H: Nii tuuli saattaa sotkee jos te vaikka keräätte jotain, tarkoitat sä sitä? **Aino:**Joo

**Aatu:** On myös kiikarit **Eetu:** Mut puukot on jos haluaa veistellä keppejä

Haastattelija: Onko pihalla puukot? **Eetu:** No ei,ku siin on sakset. **Aatu:** Puukolla voi vaan tehdä näin H:Onks retkellä mukana puukkoja **Kaikki:** On H: Mitä teette niillä?

**Kaikki:** No vuollaan **Eetu:** Ja voidaan tehdä jotain jouskareita tai jotain

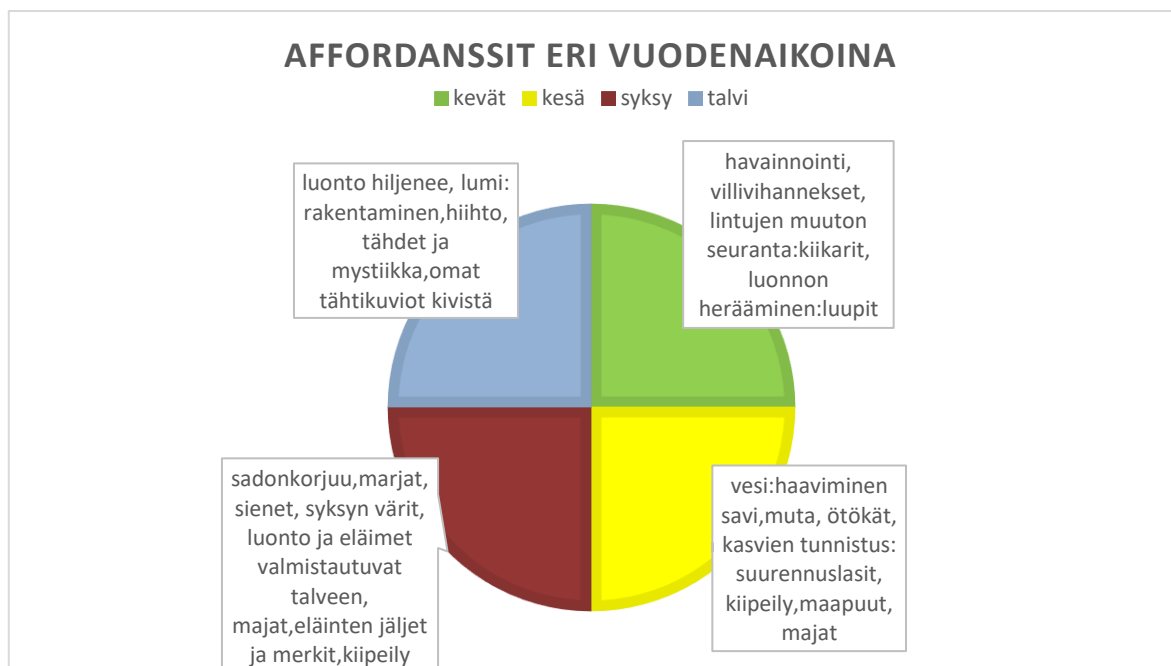
Välineitä, kuten kiikarit lintujen tarkkailuun, peilit tai säidenhaltijanuket saatetaan tuoda mukana luontoretkille, mutta materiaalit leikkeihin löydetään pääosin luonnosta. Kasvattaja voi laajentaa oppimiskokemuksia tuomalla retkelle mukanaan jotakin senhetkiseen teemaan sopivaa materiaalia, vaikka narukerän luonnontaide- askartelua varten. Kaikkien asiantuntijoiden mielestä lapsen luontaisen innostuksen suuntaaminen erilaisiin tutkimuksiin on oppimista edistävää. Tutkivan oppimisen mallissa oppiminen alkaa ongelmasta, johon etsitään ratkaisua jatkuvan vuorovaikutuksen ja kysymysten esittämisen kautta (kts.luku 3.3). Tällainen toimintatapa nousee esille haastatteluaineistosta. Lapset pyrkivät ratkaisemaan ongelmia sekä ryhmätoiminnan avulla leikissä, että käyttämällä luontotoiminnassa erilaisia välineitä, mitä on saatavilla. Kasvattaja muodostaa toisinaan metsäretkillä leikkiryhmät, jotta leikkiryhmän rakenne palvelisi mahdollisimman hyvin jokaisen lasten oppimista. Kasvattajan tehtävä on tukea tarvittaessa ryhmän toimintaa.

**Aino:** Välillä on meillä sellaset leikkiryhmät. missä on vaan neljä tai viis lasta .H: Onks ne kaverit niin et te ootte ite valinnu ne vai aikuinen? **Aino:** Aikuinen **Elmo:** Joo H: Aikuinen, joo. okei. No millaisia leikkejä te leikitte siellä luonnossa? **Aino:** No kauppaileikkijä tai sellasia.

Luontokoulun ohjaaja on tutustuttanut lapsia mystiikkaan konkreettisten asioiden, kuten kivien tai kuvakorttien kautta. Mystiikkaa on luontokoulussa tuotu lasten ulottuville tarkastelemalla heidän kanssaan talvisin tähtitaivasta ja vertaamalla tähtikuvioita lumihiihtaleisiin. Lumihiihtaleet ovat muodoltaan kuin maahan pudonneita tähtiä. Tähtikuvioita on muodostettu maahan erilaisista luonnonmateriaaleista. Seuraavassa sitaatissa nousee esille myös Palmerin (1998) ajatus luonnosta oppimisesta. Luonnosta opitaan hänen mukaansa omakohtaisten elämysten ja toiminnan kautta. Hakkaraisen ym. (2004) mukaan jatkuvat tutkimusprosessit sekä yhteistoiminnallisuus edistävät lasten oppimista. Valmiiden vastausten puuttuminen ohjaa lapsia itsenäiseen ongelmanratkaisuun ja ajattelutaidot kehittyvät.

**Mona:** Täs on siis kortti mis on joutsenen tähtikuvio, tolleen piirretty. Ja sitten kun on lunta, tosta näkyy, että lumi on tähtiä. **H:** Lunta sammalen päällä  
**Mona:** Joo ja ne on tähtiä, ne muodostaa tähtiä. Eli tän voi tehdä myös niin et jaetaan lapsille lehtiä tai käpyjä ja lapset tekee tähtikuvion maahan. Mä oon tehny tätä päiväkodin pihallakin niin, että keräämällä kiviä ja muodostamalla niistä tähtiä. Silloin ei kannata heti ottaa siihen sitä lajikuva, lapsi sitten muuntaa sitä juttua aika pitkälle.

Alla olevassa ympyrämallissa kuvataan asiantuntijoiden esille nostamat affordanssit eli toiminnan mahdollisuudet liittyen eri vuodenaikoihin. Jokainen vuodenaika tarjoaa runsaasti erilaisia oppimisen mahdollisuuksia.



**Kuvio 3.** Toiminnan mahdollisuudet eri vuodenaikoina asiantuntijoiden kuvaamina.

## 6.2.2 Elämyksiä ja luonnosta huolehtimisen taitoja

Palmerin laajennetussa puumallissa (Parikka- Nihti & Suomela 2014, 25-28) oppiminen ympäristössä, ympäristöstä, sekä ympäristön puolesta ovat vahvasti sidoksissa kokeuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen. Edellä mainittuihin Palmer (1998) haluaa liittää myös sekä *eettisen* että *esteettisen* ulottuvuuden (kts. Parikka- Nihti & Suomela 2014, 25; Tovey 2007) Estetiikan asiantuntijat kokevat sekä lasten itse tuottamana taiteellisenä ilmaisuna luonnon keskellä, että ikäänkuin oppimiskokemusta laajentavana elementtinä, joka saa lapsen virittymään eri tasolle. Tämä tulee esille seuraavasta kommentista. Monan ajatus kiteyttää sen, miten lapsi aistii luontoa ja kokee elämyksiä luonnossa kaikilla aisteillaan. Jaana pohtii estetiikan merkitystä arjen valinnoissa, kuten lelujen valinnassa.

**Mona:** Jotenkin se niinku herää se ihminen ihan toiseen tilaan ja siitä niinku syntyy se estetiikka jossain mielessä, että se luonnon estetiikka on niinkun, se menee niinkun sormista sisälle.[..] Lapsen mielikuviutus tulee siinä estetiikassa mukaan ja se estetiikka on tietysti siitä, et se luupissa muuttuu se joku sammal niinku metsäksi. Et se on niinku montaa asiaa.  
**Jaana:**[..]..Joskus törmää sellasiin ajatuksiin et eiks teil oo ollenkaan leluja siellä, mut on meillä leluja et toki materiaalit vähän luonnosta, semmosia pehmeitä, esteettisiä asioita.

Lapset kertovat oppineensa ympäristöstä huolehtimisen taitoja. Luontopäiväkodin lapsille ympäristöstä huolehtiminen näyttäytyy konkreettisina tekoina, kuten roskien keräämisenä retkillä tai kierrättämisenä. Luontopäiväkodin arvot näkyvät arjessa ekologisina kulutustottumuksina, kuten tavaroiden korjaamisena, luontoystävällisten pesuaineiden käyttönä tai kasvispainotteisina ruokailutottumuksina. Kierrätysastiat ovat esillä selkeästi ja lapset käyvät yhdessä kasvattajien kanssa tyhjentämässä kierrätysastioita läheisessä Prismassa. Luontopäiväkodissa lapsille opetetaan, että vanhat tavarat voivat olla jopa uusia parempia ja uutta hankitaan vain tarpeeseen.

**Jaana:**...Ja myöskin sitä et jos on jotain ,vaikka sammalta kalliolla niin kyl sitä voi vähän siitä ottaa mut ei oo tarkoituksenmukasta et me riisutaan koko kallio siitä vaan, koska se on meidän mielestä hauskaa, vaan vähän kurkitaan et kukas siellä asuu

**H:** Miten semmonen ihminen joka kunnioittaa luontoa niin miten se käyttäytyy? Osaatsä sanoo?

**Aatu:** No ehkä niin ettei se paljon käytä roskista, koska ne roskat kiertää niinku luontoon

**Eetu:** Niin ja nää keräis sillai kaikki roskat mitä löytää

**Jaana:** Varmaan just ehkä se semmonen uuden hankkiminen, et kaikkis varusteissa vanha on yhtä hyvää, tai on ehkä parempaakin, kun on jo todettu kestäväks ja semmosta [...] et tavaraa voi hankkia eikä missään tapauksessa syyllistäen vaan sit kun on oikeesti tarvetta et harkitaan. Ehkä sen kautta ja et lapsella se mielikuviutus on kuitenkin.

Asiantuntijat kertovat, että kasvattajan tehtävä on antaa lapselle sopivasti tilaa tehdä ja kokeilla selviytyä itse. Aikuinen on kuitenkin lapselle turva ja tuki, toisaalta kuin peili, joka palautteellaan ja esimerkillään ohjaa lasta oikeaan suuntaan. Sekä Palmer (1998) että asiantuntijat ovat yhtä mieltä siitä, että lapsi oppii syy- seuraussuhteesta, sekä kasvaa toimimaan kestävän kehityksen mukaisesti oman luontotoimintansa kautta. Kronqvist ja Kumpulainen kirjoittavat (2011, 44) lapsen vastuullisuuden alkavan siitä, että yksilö voi yhteisöissään hyvin ja hänelle annetaan tilaa toimia. Teija kokee, että luonnon muodostuessa lapsille tutuksi, muuttuu se myös lapselle tärkeäksi paikaksi, josta halutaan pitää huolta. Lasten halussa huolehtia luonnossa näkyy hänen mielestään sekä kotoa tullut malli että varhaiskasvatuksessa opittu malli. Monan haastattelusta nousee esille konkreettisten tekojen tärkeys lapsen kestävän kehityksen kasvatuksen perustana.

**Teija:** Siitä mä ajattelen, että ensin aikuisen täytyy antaa se malli ja kertoa miksi jokamiehenoikeudet on olemassa, miksi niitä pitää noudattaa ja sitte sen jälkeen siellä luonnossa kun liikutaan ja se luonto tulee heille tutuksi ja tulee heille tärkeäksi niin se luonnosta huolehtiminenkin muuttuu semmoseksi automaattiseksi asiaksi. Joo näin ajattelen, siinä näkyy se kotoa tullu malli ja varhaiskasvattajilta tullu malli..joo

**Mona:** Ja se on mun mielestä tärkeä osa kestävästä kehitystä et lapsi näkee, et se voi jollain asteella vaikuttaa siihen ympäristöön ja se tekee sen konkreettisesti.[..] sillä tavalla et kun

*ne rakentaa majoja tai kiipeilee maapuilla niin voi käydä sen aian läpi et sil on joku merkitys, sekä sille metsälle että niille eläimille, että sille monimuotoisuudelle.*

Luonnosta huolehtimisen taitoja opitaan usein yhdessä toimien ja ongelmia ratkoen. Kestävän kehityksen kasvatus nivoutuu laadukkaaseen ympäristökasvatukseen ja kestävän kehityksen aihealueita käsitellään asiantuntijoiden mukaan aina silloin, kun lapsilla nousee kysymyksiä tai havainnoinnin kautta löytyy uutta ihmeteltävää. Menetelmänä asiantuntijat käyttävät usein *tutkivan oppimisen mallia*. (kts.luku 3.3). Lapsen havaitsemaan ongelmaan lapset yhdessä lähtevät etsimään ratkaisuja. Valmiita, oikeita tai vääriä vastauksia ongelmaan ei useinkaan ole. Toisaalta luontokoulunohjaaja pyrkii esimerkiksi eläintarinoissaan tietojen oikeudellisuuteen. Kasvattaja toimiikin sekä ryhmätoiminnallisen tutkivan oppimisen ohjaajana, että toisessa tilanteessa luonnontiedon opettajana. Kasvattaja osaa Jaanan kertomana myös ohjata lapsen mielenkiintoa siten, että lapsi kiinnostuu luonnosta huolehtimisesta.

**Mona:***[..].Et puu on yks semmonen todella helppo esimerkki eläinten jälkeen, ehkä kuitenkin eläinten jälkeen siinä mielessä,et lapsi on aika luontasesti semmonen et jos se sattuu näkemään eläimiä, jotka ovat luonnossa niin ne ovat hänen mielestään söpöjä. Kuten oravat tai linnut ja jos niille on sattunu jotain niin ni niistä halutaan huolehtia. Eli siinä mielessä eläimet on ehkä niinku ensin, mutta puut ovat heti sen jälkeen [..] Et sen pitää sen ohjaajan siinä ehkä jotain kertoo.*

**Jaana:***Nii-i, et ei liian tiukkaa rajaamista siellä..[.] et se on metsäneläinten koti ja me ollaan siellä niiden kanssa et vaikka metsä on meillekin se ni se on niinku heidän. Vähän niinku tarinan kautta sellasta herätellään. Tietysti, kun me ei viedäkään sinne mitään ni ei me myöskään jätetä sinne mitään [..]*

Ryhmätoiminta tukee asiantuntijoiden mukaan lapsen oppimista laajalti. Toiminnassa on luontokoulun ohjaajan mukaan tärkeää huomioida sosiaalisten suhteiden monikerroksellisuus siten, että oppimistilanteet ovat vaihtelevia sisältäen tekemistä pienissä ryhmissä, pareittain, vapaammin yksin leikkien tai yhdessä piirissä. Tällöin sosiaaliset suhteet rakentuvat moninaisiksi mikä tukee Monan mukaan sekä oppimista, että luontokokemusten syntymistä.

**Mona:***[..].sellainen toiminta ,että siitä ulkotilasta tai tilanteesta ,kun ollaan retkellä niin luodaan kokonaisuus sillä tavalla että siellä ei ole vain toimintaa mikä tapahtuu piirissä.. vaan siel on toimintaa joka tapahtuu pareittain tai sillain et kaks kolme lasta rakentaa majaa, tai niin et kerätään piirissä luonnonesineitä ja katotaan niitä tai tehdään niistä kirjaimia tai mitä tauluja tehdäänkään. Se on ryhmätoimintaa ja sit siellä on myös sitä toimintaa et lapsi hyppii siellä luopin kanssa tai ilman [..] Vapaampaa leikkiä, eli siitä syntyy se yhdistelmä, jolloin se tukee sitä lapsen oppimista ja luontokokemuksen syntymistä*

### 6.3 Millaisena lasten osallisuus näyttäytyy lasten ympäristökasvatuksessa?

Kun lapsi toimii ympäristössään lapsi vaikuttaa siihen niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla. Ympäristökasvatuksen yksi perimmäisiä tarkoituksia on ohjata lasta elinikäiseen oppimiseen, sekä edistää lapsen luontosuhteen kehittymistä. Kestävän kehityksen kasvatuksessa lasta ohjataan nauttimaan ympäristöstä viisaalla tavalla. (Cantell, 2011, 336.) Oikeus nauttia luonnosta tuo lapsen eteen myös jatkuvasti tilanteita, joissa hän on vaikuttaja ja valitsee oman tiensä toimia. Jos lapsi oppii ottamaan omien taitojensa mukaan vastuuta ympäristöstään hän ymmärtää ympäristöstä huolehtimisen kuuluvan jokaiselle. Asiantuntijahaastatteluidista nousee selkeästi esille kasvattajan ammattitaidon tärkeys lapsen osallistajana. Kasvattajan tehtävänä on luoda sellainen ilmapiiiri ja oppimisympäristö lapselle missä osallisuus voi toteutua. Osallisuus voi toteutua osallistumisen kautta. Virkki (2015) toteaa osallisuuden olevan sitä laajempaa, mitä enemmän lapsella on mahdollisuuksia ilmaista omia näkemyksiään.

***Mona:** Mut siinä osallistumisessa on erittäin tärkeitä et se ohjaaja huomioi et se lapsi osallistuu, koska se lapsi saattaa osallistua myös sillä tavalla niinku tällaseen ryhmätyöhön, että se kerää niinku isoimman kepin, joka on tärkeä vartalomateriaali tähän eläimeen, mutta se ei välttämättä puhu mitään näistä ötököistä, mut se on silti osallistunu.*

Monipuolinen vuorovaikutus erilaisten oppijoiden kanssa luo paljon tilanteita, joissa lapsi havainnoi ja esittää kysymyksiä ja pohtii oikeita ja vääriä valintoja. Näihin aloitteisiin kasvattaja vastaa yhdessä lapsen kanssa pohtien. Oppimistilanteita, sekä mahdollisuuksia vaikuttaa oman toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen esiintyy kaikkien asiantuntijoiden mukaan ympäristökasvatuksessa paljon ja sensitiivinen kasvattaja osaa tarttua niihin. Motivointia tarvitaan vähemmän silloin, kun lapsi saa toteuttaa omia ideoitaan. Laevers painottaa lapsen (2000) osallistumisen astetta toiminnan laatutekijänä, jolla on myös voimakas yhteys lapsen hyvinvointiin.

***Teija:** Kyllä, ja miten mielellään he sit tekee niitä heille tärkeitä juttuja ja heidän esiin nostamia asioita eikä tarvii väkisin siellä innostaa ja motivoida kun se onnistuu, lähtee sieltä lapsista.*

Teija kuvailee seuraavassa metsäeskaritoimintaa, missä osallisuus toteutui hänen mielestään melko laajalti. Yleisesti varhaiskasvatuksessa pitäisi hänen mielestään osallisuuden toteutumiseen kiinnittää laajemmin huomiota ja tarvittaessa pohtia ovatko vanhat käytänteet yhä toimivia ja osallisuutta edistäviä.

**Teija:** *Mä näen että lasten osallisuudella tai se semmonen varhaiskasvatuskulttuuri mikä nykyään on pääasiassa monessa paikassa vallalla niin vielä on tosi paljon mahdollisuuksia osallisuuden lisäämiseen[...], ne on kymmenien vuosien aikana muotoutunu ne tavat ja sit niitä ajatteleminen vaan toistetaan, mutta siin on iso työ jokaisella kasvattajalla tunnistaa itsessään ne kohdat missä sitä lasten osallisuutta voi lisätä.*

**Teija:** *Mä oon itse työskennelly viime vuodet siellä eskarissa. Siellä me osallisuutta pyrittiin lisäämään koko ajan ja joka paikkaan ja lähtien siitä et lasten kanssa pienryhmissä aamulla, me toimittiin siis kahessa ryhmässä niin, [...] lasten kanssa juteltiin siitä et mihis te haluisitte tänään mennä, eli lapset sai vaikuttaa siihen päivään et mihin tänään lähetään ja mitä siellä tehdään*

Osallisuus näyttäytyy lasten haastatteluissa laajimmin leikissä ja leikin suunnittelussa (kts. Bae 2009). Asiantuntijat kokevat yleisesti, että lasten osallisuus tunnustetaan arvokkaaksi ja siihen pyritään ympäristökasvatuksessa mahdollisuuksien mukaan. Myös esimerkiksi päiväkodin piha-alueiden suunnitteluun, sekä lasten liikkumistapojen valintaan retkipäivinä yksi asiantuntijoista toivoo kehitystä. Hän kokee, että lapsen vaikuttamisen tulisi alkaa, kun lapsi astuu piha-alueelle. Lasten leikkipaikkojen rajaamiseen pois pensasalueilta tai kiipeilyn kieltämisen pihapuissa hän kokee oppimista ja lapsen vaikutusmahdollisuuksia rajoittavaksi tekijäksi. Storli ja Sandseter (2019) korostavat leikin merkitystä lasten hyvinvoinnille. Leikissä lapsen tulisi heidän mukaansa tuntea vapautta, sekä saada mahdollisuuksia erilaisten kompetenssien käyttöön.

**H:** *Okei, mut saako sit jos saa leikkiä niin leikinkö saa päättää ite?* **Kaikki:** *Joo* **Elmo:** *Tai oikeestaan niiden leikkijöiden kans pitää sopii se*

**Elmo:** *Tai oikeestaan jos yks alottaa, tulee mukaan ni sillonhan se on jo päätetty*

**H:** *Nii just, leikistä kuitenkin saatte päättää, mut kaikista tekemisistä ei saa päättää niinkö?*

**Elmo:** *Ei nii* **Kaikki:** *Ei*

**Aino:** *Vaikka koska syödään ni niistä ei saa*

**Jaana:** *Mutta sit kun me ollaan siellä metsässä niin se mihin se lapsi siellä lähtee kiinnostumaan se on sitä hänen omaa osallisuuttaan ja valintaa sitten isosti*

**Mona:** *No kyllä se mun mielestä alkaa siitä päiväkodin pihalta eli on hirveen tärkeitä, että jossain mielessä puhuttaisiin aina välillä lasten kanssa että minkälaisia asioita ne haluisi siihen päiväkodin pihalle tai minkälaiset asiat on siellä kivoja*

Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa lapsen kanssa toimivia aikuisia tarjoamaan lapselle sekä suojelua, että oikeuden osallisuuteen. Suojelun ja osallisuuden tulisi toteutua rinta rinnan (Turja & Vuorisalo 2017, 38). Edellä mainitut näkyvät nimenomaan lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Aikuisen rooli lapsen osallistajana näkyy kaikkien asiantuntijoiden vastauksissa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jolloin lapsen

toimintaan puuttumisen tulee asiantuntijoiden näkemysten mukaan olla sensitiivistä ja aina senhetkisen tilanteen huomioivaa.

**Teija:** Sinänsä voin puhua kummassa roolissa vaan, et lapsi aktiivisena toimijana ehkä tiivistyy siihen autan sinua tekemään itse-ajatukseen eli siihen että ei tehdä puolesta vaan annetaan tehdä itse ja kuunnellaan heidän ehdotuksiaan ja lähetään niihin mukaan sillon kun se on mahdollista

**H:** Te tuutte aamulla niin saatteks te päättää mitä tänään tehdään ja kenen kans te leikitte?

**Aatu:** Joo saadaan **Kaikki:** Joo

**H:** Kuka teiltä kysyy? **Aatu:** Ei kukaan **H:** Saatteks te vaan toivoa?

**lina:** Joo, saadaan toivoa.

**H:** Eli saatteks te päättää kenen kans te leikitte? **Kaikki:** Joo

**H:** Vai määrääkö aikuinen? **Eetu:** No aikuiset määrää, mut me saadaan kuitenkin päättää kenen kans leikitään

**Mona:** Mutta nimenomaan se aikuisen tulis jakaantua niihin pikkuryhmiin havainnoimaan miten se lapsiryhmä toimii ja sitten tavallaan kannustamaan että jos joku on vähän silleen et mä en keksi mitä mä tekisin. "Tääl ei oo tekemistä on märkää ja kylmää, mennään pois", niin miten se lapsi vedetään mukaan?

Yksi asiantuntijoista kertoo, että luontopäiväkodissa kasvattajat määrittävät raamit, joiden sisällä lapsilla on turvallista toimia. Lapsen kokemus turvallisuudesta on Allardtin (1989) määrittelemänä yksi hyvinvoinnin ulottuvuuksista. Näin ajatellen hyvinvoinnin edellytyksenä ovat kokemukset sekä turvallisuudesta, sekä kokemukset siitä, että on osa suurempaa kokonaisuutta ja yhteisöä. Allardt kuvaa tätä ulottuvuutta termillä *engl. belonging*. Näin ollen myös hyvinvointi on yhteydessä osallisuuteen.

Kasvattajien tehtäviin kuuluvat esimerkiksi oikeanlaisesta varustuksesta päättäminen, sekä päivän rakenteen määrittäminen suurelta osin. Raamien sisällä lasten tulee kaikkien asiantuntijoiden mielestä voida vaikuttaa omaan arkeensa, sekä sellaisiin valintoihin, kuten leikit, leikkien ja omatoiminnan suunnittelu, kaverien valinta, sekä oman osallistumisen aste. Teijalla on myös kokemuksia metsäeskaritoiminnasta, jossa lapset ovat saaneet vaikuttaa laajalti oppimisen teemoihin, tutkimusaiheisiin, sekä retkipaikkojen valintaan. Se, että luontopäiväkodissa kasvattajat huolehtivat lapsen perustarpeista, joihin esimerkiksi vaatetus ja ruokailuajat, sekä selkeä viikkorytmi kuuluvat näyttäytyy turvallisuudentunteita lisäävänä tekijänä. Tässä yhteydessä fyysiset hyvinvointitekijät näyttävät lisäävän sekä hyvinvointia, että turvallisuutta. Turvallisuus näyttäytyy osallisuuden yhteydessä siten, että lapsi on aktiivinen toimija, jonka kapasiteetti esimerkiksi perustarpeiden huolehtijana on huomioitu ja vastuu näistä on sen vuoksi kasvattajalla.

**Jaana:** No sinänsä meidän koko toiminta painottaa aika paljon semmoseen niinku lapsilähtöisyyteen et lapsesta itsestään kumpuavaan tiedonjanoon ja mihin se luontainen kiinnostus menee, eli ehkä jo ajattelen et se on itsessään aika osallistavaa. Mut sit taas toisessa kädessä meil on hyvin semmoset aikuisen asettamat raamit tietyille asioille et ei juurikaan hirveesti lapset voi paljoa päättää meidän viikkorytmistä tai me emme neuvottele joistain asioista lasten kanssa mitkä ne on.



**Jaana:** [...], et ehkä semmonen liika tuputtaminenkaan et, kyl aikuinen saa olla hereillä et jos me kauheesti aletaan tarjoamaan jotain niin se aiheuttaa sitten herkästi vastustustakin, jos niinkseen on

Haastatteluaineistosta nousee esille, miten tärkeää kasvattajan on havaita oppijoiden erilaiset tarpeet ja kyky olla osallinen ja osallistua. Tämä tulee huomioida esimerkiksi käyttämällä kuvia oppimisen tukena, sekä osoittamalla lapselle hyväksyntää myös silloin, kun osallistuminen on ollut erilaista tai eriasteista kuin muulla ryhmällä.

**Mona:** Erityislaster elämässä se on tärkeintä et opettajan pitäis niinku jaksaa odottaa. että se pyörii ja hyörii se lapsi taustalla ja ei osallistu ja ei tuu ryhmään mukaan ja huijaa sillä kepillä. Ja pitää kieltää sitä kymmenen kertaa, mut jossain vaiheessa se lapsi hiipii sieltä mukaan.

**Mona:** Joo, kuvia mul on paljon ja voin niinku tällä kertoa, et nyt me tehdään ravintoketjuharjoitus. Eli kerätkää käpy, sitten otetaan kortteja ja laitetaan järjestykseen ja mietitään kuka syö tätä. Ja sit ne tekee sitä. Ja sit mennään kuuntelemaan ja sit mennään koskettelemaan puuta. Ja näitähän voi käyttää myös lasten kanssa, jotka eivät välttämättä puhu yhtään mitään.

Aineistossa, asiantuntijoiden vastauksissa ilmenee niin lapsen kodin arvojen kuin kasvattajien arvomaailman vaikuttavuus lapsen luontotoimintaan ja osallistumiseen. Mona on luontokoulussaan havainnut, että niiden lasten, jotka eivät ehkä perheen kanssa liiku luonnossa tai ole tottuneita suomalaiseen luontoon on vaikeampi sitoutua ja löytää mielekästä tekemistä luonnosta. Jaana taas pohtii luontopäiväkodin kasvattajien omia arvoja ja toteaa, että kyllä työntekijöiden oman arvomaailman tulee kulkea samaa linjaa päiväkodin arvojen kanssa. Kasvattajan esimerkin kautta lapsi alkaa ilmentämään omia arvojaan, yksi asiantuntijoista pohtii.

**Mona:** Kyl se näkyy jos lapsi ei oo liikkunu luonnossa tai jos lapsella on jotenki semmonen olo että siellä luonnossa on tylsää. Niin sit se on semmosta et kerätään mahdollisimman iso keppi ja hoidetaan sillä kaveria. Ja kyllä se näkyy, osa lapsista kompastelee siellä ja varoo ja kiljuu hämähäkeistä ja sammalista ja märeistä ja [...]

**H:** Ja vastakohtana toiset on sitten kun kotonaan niinkö?

**Mona:** Joo, toiset on semmosia sit et ne konttaa siellä heti ja sillä tavalla se niinku näkyy.

**Jaana:** Ja aika hyvin he sisäistää niit semmosii arvoja et kyl sen aika hyvin huomaa et ne alkaa juurtumaan tavallaan lapsiin. Et missä ympäristöissä he elää, ja just se niinku aikuisen mallin antaminen oikeestaan

Lasten mahdollisuudet vaikuttaa omaan arkeensa, sekä oman toiminnan lisäksi päiväkodin ja lähiyhteisön arkeen kasvattavat lapsen osallisuuden kokemuksia. (Virkki 2015). Lapsen kokemukset yhteisössä toimimisesta ja vastuullisuuteen kasvamisesta nähdään yleisesti tärkeänä osana ympäristökasvatusta. Lasten kokemukset omaan päiväkotiryhmään kuulumisesta osoittavat tässä aineistossa lasten poikkeuksetta kokevan viihtyvyyttä omassa päiväkotiryhmässään. Oma ryhmä ja sen jäsenet tunnetaan nimeltä ja lapset kokevat yhtä lukuun ottamatta, että ryhmästä löytyy yksi tai useampi ystävä. Syihin, miksi yksi vastaajista kokee, ettei hänellä ole ystäviä ei tässä tutkimuksessa ollut

mahdollista syventyä. Ystävien olemassaolo lisää todennäköisesti lapsen kokemusta kuulumisesta ryhmään ja sitä kautta kokemusta osallisuudesta.

*H: No sit kysyisin vielä miltä tuntuu olla siinä omassa päiväkotiryhmässä?*

**Aino:** Kivalta **Mikko:** Kivalta **Elmo:** Kivalta

*H: Okei, kysyisin vielä et onko teillä ystäviä?*

**Kaikki:** On, joo

*H: Kaikilla on?* **Kaikki:** Joo **Elmo:** Mulla on vaan kaks, kolme

**Mikko:** Mul on aika paljon, mut mä en osaa sanoo monta.

**Mikko:** Ehkä joku kaheksan tai yhdeksän

**Leevi:** Mulla on, mulla on öö myös Anna.

Lapset kokevat saavansa joskus vaikuttaa päiväkodin asioihin. Retkillä yleensä aikuiset päättävät kolmen vastaajan mukaan toiminnan, mutta leikkeihin ja leikkikavereihin saa kaikkien lasten mukaan vaikuttaa itse. Päiväkodin yhteisiin asioihin lapset kokevat saavansa vaikuttaa vaihtelevasti.

*H: No tuntuuko susta et sä saat vaikuttaa päiväkodin yhteisiin asioihin?*

**Aino:** Joo **Elmo:** Joskus ei, joskus joo

**Leevi:** Joo

*H: Kysytäänkö teidän mielipiteitä?*

**Kaikki:** Välillä **Elmo:** Joskus joo

Teija pohtii, että metsäesikoulussa toimiessaan lapsilla on ollut runsaasti vaikuttamisen mahdollisuuksia.

**Teija:** [...] Oli tietenkin opettajan suunnittelema runko ja aina jonkunlaiset tavoitteet mitä tänään opetellaan, mitä tänään on ohjelmassa, mutta tosi paljon niihin pysty lapset silti vaikuttamaan. Siihen missä järjestyksessä mis järjestyksessä asioita tehdään ja myös niihin sisältöihin.

Lapsen tulisi saada kokea osallisuutta niin leikissä kuin aikuisjohtoisessa opetuksessa. Kaikkien asiantuntijoiden vastauksista nousee halu lisätä lasten osallisuuden kokemuksia niissä puitteissa mitä varhaiskasvatus, esiopetus ja luontokoulutoiminta mahdollistavat. Myös Virkki (2015) ajattelee osallisuuden lisääntyvän lasten vaikuttamismahdollisuuksien lisääntyessä. Asiantuntijat näkevät osallisuuden yleisesti lisäävän sekä hyvinvointi-, että oppimiskokemuksia ympäristökasvatuksessa. Seuraavassa sitaatissa Teija tuo esille ajatuksiaan demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta.

**Teija:** Pyörittelen tässä sitä ajatusta miten tärkeenä pidän sen osallisuuden ja aidon vaikuttamisen, [...] eli mä ajattelen et kun lapsesta asti saa sen kokemuksen et mä voin vaikuttaa, [...] Niin, siit kasvaa mun mielest semmosia kansalaisia ja yhteiskunnan jäseniä. Mä pidän sitä tärkeenä et tämmöisen mahdollisuuden saa jo lapset.

## 7 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ei voi olla koskaan täysin erillään tutkimusprosessista, ei tässäkään tutkimuksessa. Päätelemät ja suhtautumistavat tutkittavaan ilmiöön nousevat aina tutkijan subjektiivisesta kokemusmaailmasta käsin. Hirsjärvi ym. (2007, 157) toteavat laadullisen tutkimuksen tarkoituksena olevan ilmiöiden kuvaamisen pelkistettyjen totuuksien etsimisen sijaan. Seuraavissa kappaleissa perustelen tutkielmanprosessin, sekä tutkielman päätelmien luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen aineistoa lähdeittiin hankkimaan sopivia tiedonantajia kartoittamalla syksyllä 2019. Etelä- Suomessa toimivista Luonnossa luontopäiväkodeista tutkimukseen valikoitui sattumanvaraisesti yksi, kriteereinä yksityinen toimijuus, jolloin hidas tutkimuslupaprosessi voitiin jättää väliin. Toisena kriteerinä oli päiväkodissa toteutettava aktiivinen luontotoiminta. Valikoituneessa tutkimuspäiväkodissa toteutetaan Luonnossa kotonaan- pedagogiikkaa. Tämä ei ollut ehtona tutkimukseen osallistumiselle, mutta valikoitunut päiväkotio sopi mielestäni hyvin tähän tutkimukseen säännöllisestä luontotoiminnasta johtuen. Haastattelurungossa ei myöskään painotettu nimenomaisesti Luonnossa kotonaan- pedagogiikkaa tutkimuskohteena vaan kysymykset liittyivät ennalta määrättyihin teemoihin. Yhtenä kriteerinä oli myös lasten ikäjakama tutkimuspäiväkodissa. Tässä tutkimuksessa haluttiin keskittyä noin 3- 6- vuotiaiden lasten ympäristökasvatukseen. Alle kolmevuotiailta olisi ollut vielä haasteellisempaa kerätä haastatteluaineistoa kuin vähän isommilta lapsilta. Ympäristökasvatukseen ja alle kouluikäisten luontotoimintaan perehtyminen kirjallisuuden avulla, antoi itselleni syvempiä näkökulmia tutkittavaan ilmiöön, sekä helpotti haastattelijan roolin löytämistä. Se, että arvostan tutkimaani aihealuetta ja koen sen tärkeäksi, helpotti alusta alkaen tutkimusprosessin etenemistä. Oma sitoutuminen oli myös vahvempaa, koska koin aiheen merkitykselliseksi. Oma sitoutumiseni tutkimukseen, sekä pyrkimys käsitteellistää ja tulkita vastaajien kokemuksia totuudenmukaisesti lisäävät myös tutkimuksen uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160- 162).

Tutkimusaineistoa varten lähetin sähköpostitse yhteydenottopyynnöt kolmelle ympäristökasvatuksen asiantuntijalle, jotka valikoituivat tehdyn taustatyön tuloksena kartoittaessani Etelä- Suomen luontotoimintaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kukin kolmesta asiantuntijasta suhtautui myönteisesti tutkimukseeni ja kaikki olivat itselleni hen-

kilöinä vieraita, mikä osaltaan edesauttoi itseäni toimimaan objektiivisesti haastattelutilanteissa. Heidän nykyiset ja aiemmat roolit työtehtävineen poikkeavat jonkin verran toisistaan, mikä edisti laajemman näkökulman löytämistä tutkittavaan ilmiöön nähden, lisästen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuspäiväkodin johtaja lähetti pyynnöstäni sähköpostitse tutkimuslupapyynnot luontopäiväkotia käyvien lasten vanhemmille, yhteensä neljäänkymmeneen perheeseen, joista kahdeksassatoista oli 5-6-vuotiaita lapsia. Myönteisiä vastauksia saatiin kolmestatoista perheestä. Toiveena oli saada kymmenen 4-6-vuotiaasta vastaajaa tutkimukseen, mutta haastattelupäivänä 4-6-vuotiaita luvan saaneita lapsia oli paikalla vain seitsemän. Aineisto oli mielestäni riittävän kattava lastenkin vastausten osalta, vaikka tutkimuslupia saatiin odotettua vähemmän. Joulunajan kiireet saattoivat vähentää tutkimuslupalomakkeiden palauttamista, pohdin myös olisiko paperilomakkeiden jakaminen perheille toiminut paremmin. Jaoin paikalla olevat lapset kahteen fokusryhmään ja toteutin lasten haastattelut seitsemälle lapselle. Kaikille osallistujille selvitettiin heidän antamiensa tietojen käyttö ainoastaan tähän tutkimukseen ja asianmukainen tietojen hävittäminen tutkimuksen valmistuttua tuotiin heidän tietoonsa. Lapsille kerrottiin vielä haastattelutilanteissa heidän oikeutensa lopettaa haastattelu kesken niin halutessaan, sekä yleisesti mitä tutkimus koskee. Lapsille selvitettiin myös ikätasoisesti mitä haastattelulla tarkoitetaan. Lapset saivat myös nähdä mitä haastattelun äänitys tietokoneelle ja puhelimelle käytännössä tarkoittaa, jotta se ei tuntuisi kesken haastattelua pelottavalta. Kaikki haastattelut tehtiin kahden päivän aikana, mikä oli melko kuormittavaa lasten haastattelujen intensiivisyydestä johtuen. Etenkin toisena päivänä toteutettujen kahden lasten fokusryhmän jälkeen olisi ollut oman vireystason kannalta hyvä jatkaa yksi asiantuntijahaastattelu vasta seuraavana päivänä. Pitkät välimatkat sekä luontopäiväkodin aikataululliset toiveet vaikuttivat haastattelujen toteutukseen.

Lasten haastatteluita tehdessä huomasin, että kolme teemaa sisälsivät kerralla määrällisesti aika mittavan määrän kysymyksiä. Toisen fokusryhmän kanssa tingin viimeisistä osallisuuteen liittyvistä kysymyksistä lasten jaksamisen vuoksi. Toinen ryhmä puolestaan jaksoi vastata kaikkiin ennalta laatimiini kysymyksiin, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta siltä osin. Lasten vastaukset olivat laajuudeltaan hyvin vaihtelevia. Toiset kysymykset innoittivat heitä keskustelemaan ryhmänä, kun taas osa kysymyksistä tuntui olevan heille liian monimutkaisia helpottavista apukysymyksistä huolimatta. Joku lapsista olisi halunnut keskustella hyvin pitkään tutkimuksen ulkopuolisista aiheista. Tarkentavien apukysymysten käytössä pyrin huomioimaan tarkasti oman objektiivisuuteni ja pyrin esittämään kysymykset neutraalilla tavalla vastaajia johdattelematta. Oma vuosien kokemukseni vuorovaikutuksesta alle kouluikäisten lasten kanssa helpotti osaltaan lasten haastattelujen käytännön toteutusta. En kokenut haastattelijan rooliani ahdistavaksi

silloin, kun lapsilta oli vaikea saada vastauksi vaan luotin osaavani kysyä oikeat jatkokysymykset niissä tilanteissa, joissa lapset eivät osanneet tai halunneet vastata. Lasten näyttivät suhtautuvan itseeni luontevalla tavalla ilman suurempaa jännitystä, minkä koen luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

Asiantuntijoita haastatellessa jokainen haastattelutilanne oli uusi ja erilainen, vaikka haastattelurunko toki oli kaikilla sama. Fenomenologis- hermeneuttisessa tutkimuksessa haastateltavia arvostetaan jokaista yksilönä ja heidän kokemuksensa merkityssisältöineen ovat tärkeitä. (Laine 2015.) Jo haastattelurunkoja laatiessani otin huomioon lasten ja asiantuntijoiden muodostamat luonteeltaan hyvin erilaiset merkityssisällöt ja kokemukset. On hyvä huomata, että fenomenologisessa hermeneutiikassa erilaisista kokemuksista samoihin teemoihin liittyen voidaan kuitenkin yleensä löytää jotakin yhteistä. (Tökkäri, 2018; Laine 2015.) Näitä yhteisiä ja toisiaan yhdistäviä piirteitä teemoittelin aineistoa analysoidessani teoriasidonnaisen analyysin keinoin. Tökkäri (2018, 66) toteaa, että kokoavien johtopäätösten teko on mahdollista, kunhan tutkittavien elämäntilanteet, kuten ammatit ovat samankaltaisia. Asiantuntijoita vastaajina yhdisti tässä tutkimuksessa yhteinen kokemus luontotoiminnasta. Palmerin (1998) puumallia (kts. Reunamo & Suomela 2013) pidin yhtenä tärkeimpänä koko tutkielmaa eteenpäin luotsaavana työkaluna ja tutkimusaineiston analyysin viitekehyksenä tässä tutkimuksessa. Käytännössä luokitelin sekä lasten että asiantuntijoiden haastatteluaineiston pääluokkiin ja alaluokkiin. Pyrin johdonmukaisuuteen ja tarkkuuteen analyysiä tehdessäni. Tavoitteeni löytää eroavaisuuksia, sekä yhdenmukaisuuksia haastatteluaineistosta täyttyi. Aineiston analyysissä sisällönanalyysin keinoin on Salon (2015) mukaan tärkeää, että analyysissä keskustellaan aihetta koskevien teorioiden kanssa. Aihealueen ja sitä koskevien teorioiden rajaaminen on haastavaa, mutta pyrin pitämään tulkintojen taustalla tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat teoriat ja mallit tässä tutkimuksessa. Myös teoriaosaa kirjoittaessani tutkimusaiheen kannalta olennaisten käsitteiden määrittely jatkui lähes koko tutkielmaprosessin ajan ja muokkautui tarkentuen jatkuvasti. Osa tutkielman alkutaipaleen teoriaosasta oli myös aiheellista karsia pois. Esimerkiksi positiivisen pedagogiikan käsitteistön avaaminen laajemmin hyvinvointiin liittyen olisi ollut tämän tutkielman rajoissa turhan syvällistä. Tutkimuskysymyksiin liittyen pohdin tutkielman teon alkumetreillä osallisuusteeman poissulkemista. Tämä olisi kuitenkin jättänyt työn paljon nykyistä pinnallisemmaksi, jättäen merkittävän hyvinvointiin ja oppimiseen vahvasti linkittyvän aihealueen pois. Täten koin osallisuusteeman ”mukana olon” merkitykselliseksi ja arvokkaaksi tässä tutkielmassa.

## 8 Johtopäätökset ja pohdintaa

Tässä tutkimuksessa kaikkien asiantuntijoiden haastatteluista on noussut esille säännöllisten luontokokemusten ja luontosuhteen rakentumisen tärkeys alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksessa. Lasten luontosuhde on nähty osana ympäristökasvatusta ja sen rakentuminen on heidän näkemyksensä mukaan (kts. Cantell 2011) rakentunut säännöllisen luonnossa vietetyn, kiireettömän ajan kautta. Tähän tutkimukseen vastanneet lapset ovat kuvailleet lempipaikkojaan siellä koetun toiminnan kautta. Lempipaikoissa on kiipeilty puissa ja niiden juurakoissa ja osa lapsista ovat kuvailleet lempipaikoihin metsikön, isot kivet, sekä kepeistä tehdyn majan. Lapset ovat aistineet lempipaikoissaan erilaisia ääniä, erilaisia tuoksuja lapset eivät ole muistaneet tai osanneet kuvailla. Kronqvist ja Kumpulainen (2011) kirjoittavat lapsen suhteen ympäristöön muodostuvan niin emotionaalisen, esteettisen kuin eettisen intressin kautta. Ympäristön monipuoliset affordanssit ovat heidän (kts. myös Tovey 2007) mukaansa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kulmakiviä. Tovey (2007) korostaa välittömiä luontokokemuksia lasten oppimisen ja luontosuhteen vahvistajina. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa edellä mainittujen asiantuntijoiden näkemysten kanssa luonnossa ja luonnosta oppimisesta. Myös Palmerin (1998), Reunamon & Suomelan (2013) näkemykset kestävästä kehityksen kasvatuksen toteuttamisesta lapsen aktiivisen toiminnan ja eettisen pohdiskelun kautta tulevat esille tämän tutkimuksen tuloksista ja ovat näiden kanssa yhteneväisiä. Fenomenologis-hermeneuttinen näkemys tämän tutkimuksen taustalla nostaa esille yksilöiden kokemukset ja havaintojen pohjalta tehdyt tulkinnat hyvinvointia, oppimista ja osallisuuden merkityksiä tarkasteltaessa. Lapsi antaa kokemukselleen täysin erilaisia merkityssisältöjä kuin aikuinen. Jokainen antaa haastattelussa vastauksen omien, itselleen arvokkaiden kokemusten ja merkitysten värittämänä.

Ympäristökasvatus on sisältänyt vastaajina olleiden lasten luontopäiväkodissa monipuolista ja säännöllistä toimintaa lähiluonnossa. Sekä ympäristökasvattajat, että luontopäiväkodin lapset ovat kokeneet monipuolisen, säännöllisen luontotoiminnan yleisesti tuottaneen lapsille hyvinvointi- ja oppimiskokemuksia. Aineistossa hyvinvointi- ja oppimiskokemukset ovat kulkeneet aineistossa ”käsi kädessä”. Myös osallisuuden kokemukset ovat tiivistä linkittyneet lasten oppimiskokemuksiin niin lasten kuin asiantuntijoiden kuvauksissa. Yhteisöllinen ja tutkiva oppiminen ovat olleet tässä tutkimuksessa vastanneiden asiantuntijoiden mukaan luonnossa oppimisen avaintekijöitä. Saadut tulokset ovat linjassa Toveyn (2007), Palmerin (1998) ja Hakkaraisen ym. (2004) esittämien teorioiden kanssa yhteisöllisen ja tutkivan oppimisen eduista.

Allardtin (1989) hyvinvointi on vahvasti yhteydessä lapsen kokemaan osallisuuteen. Allardt jakaa hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat *engl. belonging, having ja being*. Kuten Allardt, myös tutkimukseen osallistuvat asiantuntijat ja lapset kokevat turvallisuuden, sekä osallistumisen kokemusten ja ryhmään kuulumisen kokemusten olevan osa hyvinvointia. Näitä kokemuksia lapset ovat tutkimuksen aineiston perusteella saaneet säännöllisessä luontotoiminnassa. *Having*-termillä Allardt (1989) viittaa ympäristön käytön mahdollisuuksiin, sekä omaehtoiseen tekemiseen hyvinvoinnin lisääjinä. Tutkimuksen asiantuntijat pitävät myös tärkeänä luonnonympäristön tarjoamaa monipuolisuutta, lasten mielenkiinnonkohteiden huomioimista suunnittelun taustalla ja omaan toimintaan vaikuttamisen mahdollisuuksia. Lasten haastatteluista ilmenee lasten saamat oman toiminnan vaikuttamisen mahdollisuudet ympäristökasvatuksessa. Eniten vaikuttamisen mahdollisuuksia lapset ovat kokeneet saaneensa leikissä. Osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia Allardt kuvaa *being*-termillä. Allardtin määrittelemät kolme hyvinvoinnin tasoa ilmenevät kaikki tämän tutkimuksen aineistossa siten, että Allardtin määritelmiä voi hyvin peilata sekä asiantuntijoiden että lasten vastauksiin hyvinvoinnista ja osallisuudesta.

Kaikki asiantuntijat ovat olleet yhtä mieltä siitä, että luontokokemusten säännöllisyys sekä riittävän luonnossa vietetyn kiireettömän ajan tarjoaminen lapsille lisäävät lasten hyvinvointikokemuksia. Ihanteellista on heidän mukaansa, jos lapset pääsevät kaksi kertaa viikossa tai useammin lähiluontoon. Luontopäiväkodin lapset ovat kaikki tunteneet tyytyväisyyttä luontoretkien jälkeen, sekä kokeneet olonsa hyväksi. Nykyisin lasten luonnosta vieraantumisen ollen herätty keskustelemaan eri tahoilla, mutta lisätutkimus aiheesta olisi tervetullutta, etenkin alle kouluikäisten lasten näkökulmasta. Esimerkiksi Metsähallituksella on ollut vuosina 2017-2019 ”Luonto lisää liikettä”-hanke, jonka pää tavoitteena oli edistää lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia luonnossa liikkumista lisäämällä. Hankkeessa kehitettiin uusia toimintamalleja lasten ja nuorten luonnossa liikkumiseen, kehittämällä myös luonnon hyvinvointivaikutusten arviointimenetelmiä, mitä pidän tärkeänä. Eri toimialojen yhteistyötä ja lapsiperheitä tavoittavien monikanavaisten ”luontoon houkuttavien materiaalien” tuottaminen on arvokasta ja ennaltaehkäisevää työtä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. (Metsähallitus, 2020.)

Asiantuntijat ovat kuvanneet vastauksissaan, ettei luontoon voi lasten kanssa mennä liian usein, kun toisaalta on pohdittu myös päiväkodissa tapahtuvan erilaisen, monipuolisen toiminnan merkitystä. Viikkorytmin ollessa mielekäs, myös muunlaiselle toiminnalle jää riittävästi aikaa. Ympäristökasvattajat ovat maininneet luonnossa vietetyn ajan lisäävän fyysisiä tuntemuksia kehossa, kuten sydämen sykkeen alenemista ja verenpaineen

laskua ja yleistä rauhoittumisen tunnetta. Myös Juusela ja Wahlström (2017) ovat pitäneet suomalaisten mahdollisuutta metsissä liikkumiseen etuoikeutena ja rikkautena, jonka välittäminen lapsille on tärkeää. Tässä tutkimuksessa myös kasvattajista ”lapsiin tarttuva” rauhallisuus ja luonnon tarjoama mahdollisuus rauhoittumiseen on koettu merkitykselliseksi lasten hyvinvointikokemusten osatekijäksi. Luonnonympäristön kauneus ja avaruus ovat vaikuttaneet lasten hyvinvointikokemuksiin positiivisesti. Lähiluontoa on pidetty yhtä tärkeänä oppimisympäristönä kuin esimerkiksi päiväkodin sisätiloja. Tämän aineiston valossa kasvattajat ovat huolehtineet yleisestä turvallisuudesta niin varusteiden kuin ryhmätoiminnan toimivuuden osalta. Tarvittaessa kasvattajat ovat jakaneet lapset luontotoiminnassa leikkiryhmiin, sekä ohjanneet lasten leikkiä. Lapset ovat kokeneet leikkirauhan antamisen toisille tärkeäksi, mikä todennäköisesti on edistänyt lasten hyvinvointia. Lasten vastauksista on selvinnyt, että metsä tai muu luonnonympäristö on koettu yleisesti mieluisana leikki- ja toimintaympäristönä. Yksi lapsista on todennutkin, että ”Kivaa, kun saa vaan olla metsässä” ja myös asiantuntijoiden vastaukset kertovat luontosuhteen rakentamisen olevan merkityksellistä lapsen hyvinvoinnin kannalta.

Vaikka luontotoiminnassa ei ole ollut tapana viedä luontoon valmiita leluja, ovat lapset kokeneet tämän vain positiivisena asiana. Leluja on osattu tehdä itse luonnonmateriaaleista ja leikeissä on käytetty luonnosta valmiina esiintyviä materiaaleja, kuten keppejä. Valmiiden lelujen puuttumisesta keskusteltaessa esille on noussut lasten monipuolinen yhteistoiminta luonnossa. Valmiiden lelujen puuttuminen on voitu nähdä yhteistoiminnallisuutta edistävänä tekijänä leikeissä. Myös Palmer (1998) ja Tovey (2007) näkevät yhteistoiminnallisuuden ja aktiivisen toiminnan kautta oppimisen yhtenä ympäristökasvatuksen avaintekijänä. Luonnossa ja luonnosta voidaan oppia heidän mukaansa välittömien luontokokemusten, kasvattajien antaman tiedon sekä luonnossa toimimisen kautta. Luonnosta huolehtiminen sisäistyy lapsille eettisen pohdinnan ja luonnossa koettujen elämysten ja syy- seuraussuhteiden tarkastelun välityksellä. Kasvattajien antama malli on tärkeässä roolissa niin edellä mainittujen näkemyksissä kuin myös tämän tutkimuksen aineistosta nousevissa teemoissa. Myös lapset kertovat kierrätyksen ja roskaamattomuuden toteutuvan arjessaan ja siten luontopäiväkodin kasvattajien sekä kotien välittämät arvot ilmenevät lasten toiminnassa.

Ympäristössä oppiminen on asiantuntijoiden mukaan ollut vahvasti yhteydessä lasten kokemiin havaintoihin, sekä aktiiviseen toimijuuteen. Lasten monipuoliset aisti- ja motoristen kokemusten merkitys on nostettu esille oppimiskokemusten perustana. Lapset ovat kuvailleet myös vapaata leikkiä luonnonympäristöissä. Tämän aineiston läpi katseltuna lasten luontosuhteen kehittymistä ovat edistäneet monipuoliset aisti- sekä motoriset



kokemukset, luonnossa esiintyvien affordanssien monipuolisuus, sekä asiantuntijoiden kokemusten mukaan monipuolinen toiminta: Tutkiminen ja leikkiminen luonnossa erilaisin työskentelymuodoin toteutettuna. Tovey, (2007) Kronqvist ja Kumpulainen (2011) korostavat välittömien luontokokemusten ja monipuolisten affordanssien merkityksiä luonnossa oppimisessa. Palmerin puumallia on käytetty aineiston teemoittelun ja tarkastelun taustalla, samoin tutkivan oppimisen mallia. Asiantuntijoiden vastaukset ovat linjassa Palmerin (1998), Reunamon ja Suomelan (2013) ajatusten kanssa siitä, että ympäristössä ja ympäristöstä on opittu aktiivisen toimijuuden ja empiiristen toimintatapojen kautta. Luonnosta huolehtimisen kokemukset ovat tämän aineiston valossa olleet linjassa Palmerin (1998), Reunamon ja Suomelan (2013) ajatusten kanssa. He ovat korostaneet luonnosta huolehtimisen taitojen harjoittelua osallisuuden ja empatiakyvyn kehittämisen kautta, jotka ilmenevät ja kehittyvät yhteistoiminnallisessa ja tutkivassa oppimisessa. Myös tutkimuksen lapset ovat aineistossa kuvailleet metsäeskaritoiminnassa tapahtuvaa luokittelua ja luonnonesineiden keräämistä. *Luonnosta oppimisen eroa luonnosta oppimiseen* on kuvailtu siten, että *luonnosta opittaessa* lapsi on oppinut liikkumisen ja havainnoinnin lisäksi myös aistimalla erilaisia luonnonmateriaaleja ja ”ottamalla luonnossa jotakin käteen”. Tässä haastatteluaineistossa lapset ovat *oppineet luonnossa* säännöllisesti luonnonympäristöissä toimimalla.

Erilaiset ympäristön *tarjoumat eli affordanssit* ovat sekä lasten, että asiantuntijoiden vastauksissa nousseet tärkeiksi oppimisen mahdollistajiksi ja edistäjiksi alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tulokset tukevat Kroqvistin, Kumpulaisen (2011) ja Toveyn (2007) teorioita luonnosta oppimisympäristönä. Asiantuntijat ovat painottaneet kasvattajan roolin tärkeyttä oppimisen ja ympäristön monipuolisen käytön mahdollistajana, sekä lasten osallistajana. Kasvattajan näytämällä mallin tärkeys kestävän kehityksen kasvatuksessa on tuotu selkeästi esille. Yleisesti asiantuntijat ovat tässä tutkimuksessa nähneet tärkeänä sen, että lapsille on opetettu pienten tekojenkin olevan merkityksellisiä ympäristön kannalta. Kestävän kehityksen kasvatuksessa asiantuntijat ovat painottaneet luontohavainnoista nousseiden asioiden pohdiskelua yhdessä lasten kanssa, sekä luontoystävällisten toimintatapojen jalkauttamista lasten arkeen. Lapset ovat kokeneet esimerkiksi kierrättämisen luontevana osana arkeaan ja roskien keräämistä luonnosta on yleisesti pidetty lasten kuvaamana tavallisena tapana toimia. Ympäristöstä huolehtimisen taidot on tässä tutkimuksessa yleisesti nähty tärkeänä oppimisen osa-alueena alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksessa.

Osallisuus on tässä aineistossa näyttäytynyt yhtenä tärkeimmistä vaikuttajista alle kouluikäisten lasten hyvinvointi- ja oppimiskokemuksissa. Asiantuntijat ovat korostaneet kasvattajan roolia sallivan ilmapiirin luojina, sekä sensitiivisenä havainnoijina. Kasvattajan tehtävä on asiantuntijoiden mukaan ollut suunnitella ja toteuttaa luontotoimintaa siten, että lasten mielenkiinnonkohteet ja toiveet toiminnan suhteen ovat huomioitu monipuolisesti. Lapsen osallistumisen huomioimista on pidetty erityisen tärkeänä silloinkin, kun osallistumisen aste on poikennut ryhmän yleisistä osallistumisen tavoista. Virkki (2015) on kuvaillut lapsen osallisuuden olevan sitä syvempää, mitä laajemmat mahdollisuudet hänellä on itseilmaisuun, sekä itsenäiseen päätöksentekoon. Osallisuus on lasten kertomana ollut näkyvintä lasten leikissä ja leikkikaverien valinnoissa niin sanotun vapaan leikin aikana. Lapsia on ollut tarpeen motivoida vähemmän silloin, kun toiminta on ollut lapselle mieluista ja syntynyt omien ideoiden pohjalta. Lapsille on syntynyt ryhmään kuulumisen kokemuksia omissa päiväkotiryhmissään. He ovat osanneet kertoa, että tietävät kuuluvansa omaan ryhmäänsä, viihtyvät ryhmässään ja että pääsääntöisesti heillä kaikilla on kavereita. Asiantuntijat kuitenkin pohtivat, että päiväkodeissa olisi vielä laajalti mahdollisuuksia lisätä lasten osallisuutta. Tähän olisi hyvä kiinnittää huomiota ja tutkia miten osallisuus eri päiväkodeissa ja arjen eri osa-alueilla käytännössä toteutuu. Koska lapset ovat kokeneet saavansa vaikuttaa päiväkodin asioihin vaihtelevasti, olisi osallisuuden toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa perusteltua tutkia tämän aineiston läpi tarkasteltuna lisää. Miksi erot eri varhaiskasvatusyksiköissä ovat osallisuuden suhteen suuria? Todennäköisesti tähän vaikuttavat suuresti eroavaisuudet varhaiskasvatuksen laadun tasoissa. Laadun prosessitekijät (Vlasov ym., 2010) ilmenevät eri yksiköissä vaihtelevasti siten, että varhaiskasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutuksen laatu on merkittävässä roolissa. Puutteet vuorovaikutuksen laadussa näkyvät todennäköisesti aikuisjohtoisuutena, sekä vähäisempinä vaikuttamisen mahdollisuuksina lapsen näkökulmasta katsottuna. Köyhä vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa tuskin lisää lapsen osallisuuden kokemuksia. Tämän tutkimuksen aineistossa on korostunut kasvattajan ammattitaidon merkitys lasten motivoijana ja ilmapiirin luojana. Erilaisten oppijoiden erilaisia oppimisen tarpeita on voitu tukea esimerkiksi selkeällä struktuurilla luontoretkillä, sisältäen kuvien käyttöä opetuksen tukena luonnossa toimittaessa. On hienoa, että tämän tutkimuksen asiantuntijat ovat arvostaneet jokaisen lapsen erilaisia tapoja olla luonnossa. Luonnossa saadut hyvinvointi- ja oppimiskokemukset eivät vaadi kasvattajalta suuria vaan pieniä arjen tekoja: yhdessäoloa, kiireettömyyttä, uteliaisuutta nähdä asioita uusin silmin, sekä uskallusta uskoa lapsen kehittyviin kykyihin. Lapsi oppii valtavasti asioita luonnossa, kunhan kasvattaja sallii tutkimisen, onnistumiset ja erehdykset, sekä tukee lasta sopivassa mittakaavassa. Polku voi olla mutkainen ja kivinen,

tärkeintä ei ole määränpää vaan itse matka. Yhdessä tutkimalla ja asioita pohdiskelemalla uusia oivalluksia syntyy ja samalla lapsen luontosuhde todennäköisesti syvenee. Aitojen vaikuttamisen mahdollisuuksien tarjoaminen lapsille jo mahdollisimman varhain näyttäytyy asiantuntijoiden kuvauksissa tärkeänä, jolloin näiden kokemusten kautta lapsista voi kasvaa pienestä pitäen täysivaltaisia demokraattisen yhteiskunnan jäseniä ja ympäristökansalaisia. Itselleni tämä tutkimus on ollut suuri haaste, johon uskalsin tarttua vasta paineen alla. Tutkinnonuudistuksen lähestyessä Helsingin yliopistolla tein vihdoin päätöksen saattaa maisteriopintoni loppuun. Opintojen aloitus ajoittui vuoteen 2012, jonka jälkeen niin työelämä kuin kasvanut perhekokokin ovat vaatineet veronsa. Ajattelin pitkään, että aloitan tutkielman teon sopivan aiheen löydyttyä ja viimein sellainen löytyikin. Sain edelleen vahvistusta siitä, että se arkityö mitä teen varhaiskasvattajana on merkityksellistä ja iloitsen ympäristökasvatuksesta lasten parissa vielä pitkään. Koin myös tutkielmanprosessin etenemisen erittäin palkitsevana, myöntäen, että jotkut tutkimuksen vaiheet, kuten litterointi tuntuivat hetkittäin raskailta. Tutkielman vaiheista haastavimpana koin analyysivaiheen, joka oli hyvin monikerroksellinen ja aikaa vaativa prosessi. Pidän tärkeänä alle kouluikäisten lasten ympäristökasvatuksen nostamista ”jalustalle” tulevaisuuden varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa osallisuutta unohtamatta. Nykyinen varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetussuunnitelma toki sisältävät jonkin verran ympäristökasvatuksen ja kestävä kehityksen kasvatuksen sisältöalueita, mutta edellä mainituilla aihealueilla voisi olla laajempiakin näkökulmia ja sanomaa liitettäväksi kyseisiin asiakirjoihin. Maapallon nykytilaa ajatellen ympäristökansalaisten kasvattamisen tärkeys tulisi näkyä kaikissa työtämme ohjaavissa asiakirjoissa vahvasti. Lasten ohjaamiseen kohti ekologista elämäntapaa olisi tärkeää löytyä valmiuksia kaikkialla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä. Laadukas ja lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia arvostava ympäristökasvatus sekä elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen ovat avaintekijöitä osaavia, osallistuvia ja hyvinvoivia kansalaisia kasvatettaessa. Tämä edellyttää kuitenkin varhaiskasvattajilta aitoa ja sensitiivistä kykyä kohdata lapsi päivittäin, taitoa hyödyntää lähiluonnon tarjoumia oppimisen tukena sekä kykyä tukea lapsen kasvua ja kehitystä lapsen vahvuuksien kautta. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu ”vihreän ajan” merkityksiä lasten keskittymiselle ja oppimiselle (kts. Amicione ym. 2018; Cooper, 2015), olisi tulevaisuudessa arvokasta tutkia millaisin keinoin olisi mahdollista lisätä alle kouluikäisten lasten luontokontakteja varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lasten säännölliset luontokontaktit ovat mahdollisia myös rakennetussa ympäristössä, kuten taajamien keskellä, esimerkiksi laatikkoviljelyn, akvaarioharrastuksen tai kompostoinnin liittämisellä lasten arkeen. Ympäristöstä opitaan huolehtimaan ja ympäristökansalaiseksi kasvetaan pienin askelin. Pienille ihmisille pienet luontoelämykset avaavat suuria maailmoja.

## LÄHTEET

Alastalo, M., Vaittinen, T. & Åkerman, M. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s.214-232). Tampere. Vastapaino.

Allardt, E. (1989). An updated indicator system: having, loving, being. Sosiologian laitos, *työselostuksia* n:o 48. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Amicone, G. et al. (2018). Green breaks: The restorative effect of the school environment's green areas on children's cognitive performance. *Frontiers in Psychology* ( 9), 1579.

Cantell, H. (toim.) 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: WS Bookwell Oy.

Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman (toim.) *Ihminen ja ympäristö* (s. 332-338). Tampere: Tammerprint Oy.

Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity, *The Journal of Environmental Education*, 29:3, 1121, DOI: 10.1080/00958969809599114

Csikszentmihalyi, M. (1979) The concept of flow. In B. Sutton-Smith, *Play and Learning*, New York: Gardner.

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Education*. Vol.3(1):85-97.

Davis, J. (Ed.) (2010). *Young children and the Environment Early Education for Sustainability*. New York, US: Cambridge University Press.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. (s. 26–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Euroopan komissio (2011). *Varhaiskasvatuksella parhaat mahdolliset lähtökohdat lasten tulevaisuudelle*. Komission tiedonanto KOM 2011,66. Bryssel.

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57–77. doi:10.1007/ s12187-008-9025-3

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.

Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin

Hakala, J. (2010). Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos (s. 12–25). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2014). *Leikin käsikirja*. Juva: Bookwell oy.

Hilppö, J., Lipponen, L., Krokfors, L., Kumpulainen, K., Rajala, A. & Tissari, V. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Raamatutrükikoda

Jutvik, G. & Liepina, I. (Eds.) (2007). Education for change. *A handbook for teaching and learning sustainable development*. Retrieved February 26, 2013, from <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/component/content/article/124-education-for-change-teaching-materials/336-the-educ-teaching-materials> Viitattu 23.2.2020.

Juusola, M. & Wahlström, R. *Vihreä hoiva ja kasvatus. Luontoherkkysharjoituksia ja ympäristökasvatusta lapsille sekä nuorille*. Helsinki: Kustannusyritys Artemia.

Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: Wsoy pro Oy

Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 124–140). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kyttä, M. (2003). Children in Outdoor Contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Espoo: Otamedia Oy.

Laine, T. (2010). Miten kokemuksia voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos (s. 28–45). Jyväskylä: PS-Kustannus

Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level- learning and the experiential approach. *Early Years*, 20(2), 20–29.

<https://doi.org/10.1080/0957514000200203> Viitattu 1.1.2020

Laine, A. & Kettunen, A. (2017). Esipuhe. Teoksessa Kettunen, A. & Laine, A. (toim.) *Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Leather, Mark (2018). A critique of forest school or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education* (2018) 21:5–18  
<https://doi.org/10.1007/s42322-017-0006-1>

Leskisenoja, E. (2019) *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. Otavan kirjapaino Oy: Keuruu.

Metsähallitus. Luonto lisää liikettä- hanke. <https://www.metsa.fi/documents/10739/7aeb47f2-8237-4ea1-8841-77ed82370d7f> Viitattu 24.4.2020

Mykrä, N. Ulkona oppiminen ja opetus- suunnitelma- monta kärpästä yhdellä iskulla. Teoksessa Kettunen, A. & Laine, A. (2017) (toim.) *Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell, (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 116–142). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetushallitus. (2014). Esiopetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 30.11.2019.

Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Punamusta Oy. [https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf) Viitattu 2.12.2019.

Palmer, J.A. (1993). Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *Journal of Environmental Education*, 24(3), 26-31.

Palmer, J. A. (1998). Environmental education of the 21st century. Theory, practice, progress and promise. 1. painos. 280 s. London: Routledge

Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävä kehitystä*. Helsinki: Lasten keskus.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus.

Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa P. Eerola -Pennanen, M. Koivula; R. Raittila & A. Siippainen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*.(s.283-292).

Tampere: Vastapaino Oy.

Raittila, R. (2012). Ympäristökasvatus on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja, (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 208–218). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Raittila, R., Rutanen, N.& Vuorisalo, M. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s.312-335.)

Tampere: Vastapaino.

Reunamo, J. & Suomela, L. (2013). Education for sustainable development in early childhood education in Finland. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol 15, no. 2, 91–102.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 7.2.2020.

Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press.

Salonen, K. *Mieli ja maisemat*. (2005). Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Edita Prima Oy

Storli, R. & Hansen Sandseter E.B. (2019) Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions, *International Journal of Play*, 8:1, 65-78, DOI:

10.1080/21594937.2019.1580338

<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338> (Viitattu: 30.12.2019.)

Suomen Latu (2018a). Verkkosivu: Luonnossa Kotonaan. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html> Viitattu 16.2.2020.



Suomen Latu (2018c). Verkkosivu: Luonnossa Kotonaan -ydinajatus ja kriteerit. <https://www.suomenlatu.fi/media/lk-ydinajatus-ja-kriteerit-2018.pdf> Viitattu 16.2.2020.

Suomela, L. & Tani, S. (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 45–57). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L-A. (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 119–211.

The Swedish National Agency for Education, (2011b). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laroplan-for-forskolan-lpfo-18> Viitattu 14.2.2020

THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2018). Luontoaskel hyvinvointiin- hanke. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/luontoaskel-hyvinvointiin> Viitattu: 13.4.2020.

Toikkanen, J. & Virtanen, Ira A. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, Ira A. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV, Kokemuksen käsite ja käytäntö*.(s. 7-24). Rovaniemi: Lapland University Press.

Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, T. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa P. Eerola-Pennanen, M. Koivula, R. Raittila & A. Siippainen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s.36-55). Tampere: Vastapaino Oy.

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis- fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, Ira A. (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV, Kokemuksen käsite ja käytäntö*.(s. 64-84). Rovaniemi: Lapland University Press.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

Unicefin verkkosivut. Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Viitattu 7.2.2020.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. ja Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI\\_vaka\\_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf). Viitattu 3.3.2020

Varhaiskasvatuslaki. 2018/540 3§. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 10.2.2020.

Virkki, P. (2015.) *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1735-5/](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/) Viitattu: 10.1.2020

Wahlström, R. & Juusola, M. (2017.) *Vihreä hoiva ja kasvatus. Luontoherkkyysharjoituksia ja ympäristökasvatusta lapsille ja nuorille*. Helsinki: Kustannusyritys Artemia.

Willamo, R. (2004a). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 36–45). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Willamo, R. (2004b). Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 32–36). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18–29). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ympäristöministeriö. [https://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Kestava\\_kehitys/Mita\\_on\\_kestava\\_kehitys](https://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Kestava_kehitys/Mita_on_kestava_kehitys) Viitattu 10.1.2020.

Ärlemalm-Hagser, E. (2013). Respect for nature.A prescription for developing environmental awareness in preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3 (1), 25-44.

## LIITE 1. TIEDOTE VANHEMMILLE

Hei,

Olen varhaiskasvatuksen opettaja Myrskylästä. Olen viimeistelemässä varhaiskasvatuksen maisteriopintojani ja tekemässä Pro gradu- tutkielmaani Helsingin yliopistolla aiheesta ”Alle kouluikäisten lasten luonnossa oppiminen” - hyvinvoinnin ja osallisuuden näkökulmista.

Tutkielmaani varten tarvitsen kaksi ryhmähaastattelua luontopäiväkodin lapsilta. Tämän lisäksi tutkimusaineiston keräämiseksi haastattelen ympäristökasvatukseen perehtyneitä aikuisia. Tutkimuspäiväkodiksi on valikoitunut päiväkotikoti X (muutettu) aktiivisen luontotoimintansa vuoksi. Lasten haastattelut tulen tekemään päiväkotipäivän aikana tammikuussa 2020. Haastatteluun varataan aikaa noin tunti/ lapsiryhmä. Lapsiryhmän koko ryhmähaastattelussa on viisi lasta.

Tutkimuksellani toivon saavani ajankohtaista tietoa lasten luonnossa oppimisesta, mahdollisista hyvinvointivaikutuksista, sekä lisääväni tietämystä säännöllisestä lähiluonnossa toimimisesta varhaiskasvatuksessa lasten kokemana.

Tutkimus toteutetaan eettisesti kestäväällä tavalla ja lasten henkilöllisyydet pidetään salassa. Tutkimusaineisto tallennetaan tietoturvalle palvelimelle. Kun tutkimus on ohi aineisto hävitetään. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimuksen tulokset raportoin Pro gradu-tutkielmassani. Raportoinnissa noudatetaan yksilönsuojaa.

Pyydän teitä ilmoittamaan liitteenä olevalla lomakkeella voiko lapsenne osallistua tutkimukseeni. Palautattehan lomakkeen päiväkodin henkilökunnalle 18.12.2019 mennessä. Vastaan mielelläni kysymyksiinne tutkimukseeni liittyen,

Yhteistyöterveisin Kirsi Myllyniemi, s.posti kmyllyni@gmail.com



## LIITE 2. TUTKIMUSLUPALOMAKE

### TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ LAPSEN HUOLTAJILLE

Tutkimusaineiston hankinta, Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto  
Kirsi Myllyniemi

Tiedoksenne vielä,  
keräämääni tutkimusaineistoa säilytetään tietokoneella salasanan takana  
suojattuna. Nauhat, joissa lapsen ääni kuuluu säilytetään puoli vuotta tutkielman  
palautusajankohdasta, jonka jälkeen nauhat tuhotaan.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen \_\_\_\_\_

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen \_\_\_\_\_

Lapsen  
nimi \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Lapsen  
ikä \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Huoltajan  
allekirjoitus \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aika ja paikka

\_\_\_\_\_

Palautathan lomakkeen päiväkodin henkilökunnalle 18.12 mennessä, KIITOS .  
Yhteistyöterveisin Kirsi Myllyniemi

### LIITE 3. HAASTATTELURUNKO, ASiantuntijat

#### Asiantuntijoiden näkökulma: Haastattelurunko

##### TEEMA 1. HYVINVOINTI

Olen kiinnostunut näkemyksistä lasten toiminnasta luonnossa ja sen vaikutuksista lasten kehitykseen.

Millaisia hyvinvointivaikutuksia mielestäsi lapsen toimimisella luonnonympäristöissä on?

-itsetuntemuksen kannalta?/-Sosiaalisten taitojen vahvistamisen kannalta?

-Millaiset kokemukset mielestäsi vahvistavat lapsen luontosuhdetta?

-Miten näet työsi kautta lapsen luontosuhteen ja hyvinvoinnin suhteessa toisiinsa?

-Mitä ympäristökasvatuksen

a) esteettinen elementti

b) eettinen elementti

c) empiirinen elementti sinulle merkitsee?

##### TEEMA 2. OPPIMINEN LUONNOSSA

Millaiset toiminnan mahdollisuudet edistävät lasten luonnossa oppimista?

- Millainen toiminta ympäristökasvattajana mielestäsi tukee lapsen oppimista?

Millaiset luontokokemukset mielestäsi edistävät lasten luonnossa oppimista?

- Kuvaile lapsen toiminnan mahdollisuuksia luonnonympäristöissä eri vuodenaikoina

- Millainen toiminta ympäristökasvatuksen näkökulmasta mielestäsi tukee lapsen oppimista?

Miten kestävän kehityksen kasvatus näkyy toiminnassasi/toimintayksikkönne toiminnassa?

Miten mielestäsi lapsen asenteet ja arvomaailma heijastuvat lapsen luonnossa oppimiseen?

### TEEMA 3.OSALLISUUS JA VAIKUTTAMINEN

Miten lasten osallisuus näyttäytyy ympäristökasvattajien toiminnassa ja toiminnan suunnittelussa?

- "Lapsi aktiivisena toimijana" - Mitä tämä sanonta sinulle merkitsee?
- Millaisena lasten osallisuus työssäsi näyttäytyy?

1) luonnossa oppimisen näkökulmasta

2) luonnosta oppimisen näkökulmasta

3) luonnosta huolehtimisen näkökulmasta

Luontoharjoitukset ja luonnossa toimiminen vaikuttavat lapseen eri tavoin. Ovatko lapset nykyisin mielestäsi kiinnostuneita luonnosta ja motivoituneita toimimaan luontoa kunnioittavasti?

Millä tavoin tai minkälaisilla menetelmillä haluaisit itse opettaa lapsille vastuuntuntoista käyttäytymistä, liikkumista ja kuluttamista, sekä kaiken elävän kunnioittamista?

Millaisiin asioihin alle kouluikäisten lasten tulisi mielestäsi (varhaiskasvatuksen) ympäristökasvatuksessa saada vaikuttaa?

Ensi viikkoon :)

Yhteistyöterveisin Kirsi Myllyniemi

#### **LIITE 4. HAASTATTELURUNKO, LAPSET**

**Lasten näkökulma, 2x focus group, 13.1.2020**

##### TEEMA 1. HYVINVOINTI, lasten näkökulma

Retkeilettekö usein päiväkotipäivän aikana?

Miltä luonnossa oleminen tuntuu?

Millaisia retkipaikat ovat, kuvailisitteko?

Millainen on lempipaikkasi? - Kuvaile tunnelmaa lempipaikassasi,

-Mitä näet, mitä kuulet? -Mitä haistat?

Haluatko olla lempipaikassa mieluiten yksi vai yhdessä muiden kanssa?

Miltä lempipaikassa oleminen sinusta tuntuu?

Mitkä asiat luonnossa tekevät sinut iloiseksi?

Entäs mitkä surulliseksi?

Miltä metsässä käveleminen tuntuu?

Retkeiletkö myös perheesi kanssa?

Mikä on päiväkotipäivän paras hetki? Miksi?

Mikä on luontoretkillä parasta?

Mistä et luontoretkillä pidä?

Miltä sinusta yleensä tuntuu luontoretken jälkeen?

Mitä tulee mieleen sanasta:

a) metsä b) luonnonsuojelu c) hyvinvointi d) hiljaisuus



Sujuvatko leikit luontoretkillä yleensä sovussa?

-Kuinka ristiriitatilanteet selvitetään?

Onko ulkoilua sopiva määrä päiväkodissa?

Sujuvatko leikit päiväkodin pihalla yleensä sovussa?

-Millaisista asioista päiväkodin pihalla voi tulla riitaa?

Saatko levätä päiväkodissa tarpeeksi?

Onko lepoa hetkellä yleensä rauhallista?

Miltä ulkona lepääminen tuntuu?

Millaisissa paikoissa olette rauhoittuneet luonnossa?

Onko päiväkodin ruoka mielestäsi hyvää ja onko sitä riittävästi?

Ruokailette mieluummin sisällä vai ulkona? Miksi?

Miltä sinusta juuri teidän päiväkotiryhmässä oleminen tuntuu?

Onko sinulla ystäviä?

Saatko halutessasi leikkiä tai olla yksin?

Vaikuttaako sää siihen, miten innolla lähdet luontoretkelle?

## TEEMA 2.OPPIMINEN LUONNOSSA

Ajattele teidän päiväkotiryhmänne tavallista luontoretkeä.

Millaista toimintaa teillä yleensä luonnossa on?

Millaisia leikkejä luonnossa leikitte? Leikkejä on varmasti paljon erilaisia, kuvaile lempileikkiäsi lempipaikassasi retkellä.

-Voitko yleensä jatkaa samaa leikkiä seuraavalla luontoretkellä?

Mikä on mukavinta toimintaa luontoretkillä/ ollessanne luonnossa?

a) syksyllä b) talvella c) keväällä d) kesällä

Luonnossa ei ole valmiita leluja, mitä tästä ajattelet?

Miltä luonnonmateriaaleista rakentaminen tuntuu?

-Saatteko vapaasti käyttää kaikkea luonnon tarjoamaa materiaalia leikeissänne?

-Onko teillä luonnonmateriaaleja käytössä leikeissä myös sisätiloissa?

Onko retkillä tai luonnossa ollessanne sääntöjä? Millaisia?

Pidätkö sääntöjä vaikkapa metsäretkellä tarpeellisina?

Millaisessa ympäristössä leikit mieluiten, kuvaile. Miksi?

Millaisia leikkejä leikit päiväkodin pihalla? Kuvaile.

-Ovatko leikit erilaisia kuin luonnossa ollessanne? Miksi?

Millaisia asioita olet oppinut luontoretkillänne?

Tutkitteko yhteisillä luontoretkillänne luontoa ja sen ilmiöitä?

-Annetaanko tutkimista varten tiettyjä välineitä? Millaisia?

-Opitko luonnossa nimeämään ja luokittelemaan kasveja ja eläimiä?

Mitä haluaisit vielä luonnossa ja luonnosta oppia?

Nimeä kolme asiaa mitä olet luonnossa tai luonnosta oppinut:

Opetetaanko päiväkodissa luonnosta huolehtimisen taitoja? Mitä olet oppinut?  
Pidätkö niitä tärkeinä, miksi?

### TEEMA 3.OSALLISUUS JA VAIKUTTAMINEN

Mikä teidän päiväkotiryhmän nimi on? Tunnetko kuuluvasi ryhmään?

- Mistä tietää kuuluvansa ryhmään?

Onko kaikilla mielestäsi ryhmässä kavereita?

-Mistä tämä voisi johtua?

Tuntuuko sinusta, että mielipiteitäsi ja ajatuksiasi päiväkodissa kuunnellaan ja mielipiteitäsi otetaan huomioon?

Saatko vaikuttaa siihen mitä juuri sinä päivänä teet ?

Saatko yleensä päättää itse kenen kanssa leikit tai toimit?

Saavatko lapset suunnitella mitä retkellä tehdään?

Oletko ollut mukana suunnittelemassa päiväkodin sisätiloihin tai pihalle jotakin uutta?

Tuntuuko sinusta, että saat vaikuttaa päiväkodin yhteisiin asioihin?

Saatko itse vaikuttaa vaikkapa retkipaikan valintaan? Millaisiin asioihin haluaisit retkillä vaikuttaa enemmän?

Millaisiin asioihin olisi kiva voida vaikuttaa enemmän päiväkodissa?

Mitä ympäristön puolesta toimiminen sinulle merkitsee?

Mitä luonnon kunnioittaminen tarkoittaa?

Miten ihminen, joka kunnioittaa luontoa mielestäsi käyttäytyy?

Miten pitäisi toimia, että luontomme säilyisi kauniina ja puhtaana niin eläimille kuin ihmisillekin? KIITOS PALJON HAASTATTELUSTA 😊